

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Hariduskorralduse õppekava

Maarika Niidumaa

EESTI ÜLDHARIDUSKOOLIDE KOOLIJUHTIDE ARUSAAMAD
SISEHINDAMISE NÕUSTAMISEST JA
SISEHINDAMISEST NÕUSTAMISE KONTEKSTIS

magistritöö

Juhendaja: Jüri Ginter *knd*

Kaasjuhendaja: Maie Kitsing *MSc*

Läbiv pealkiri: Sisehindamise nõustamine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: nimi (teaduskraad)

.....

(*allkiri ja kuupäev*)

Kaitsmiskomisjoni esimees: nimi (teaduskraad)

.....

(*allkiri ja kuupäev*)

Võru 2014

SISUKORD

SISSEJUHATUS.....	4
1. SISEHINDAMISE MÕISTE, PÕHIMÕTTED JA KORRALDUS	8
1.1. Sisehindamise mõiste ja seonduvad mõisted	8
1.2. Sisehindamise ja sisehindamise nõustamise eesmärgid ja välise abi kaasamine	9
1.2.1 Sisehindamise ja sisehindamise nõustamise eesmärgid.....	9
1.2.2. Välise abi kaasamine sisehindamisel	10
1.3. Sisehindamise ja sisehindamise nõustamise korraldus Eestis	12
1.3.1. Üldised põhimõtted.	12
1.3.2. Sisehindamine ja sisehindamise nõustamine Eestis perioodil 2006 – 2009.	13
1.3.3. Sisehindamine ja sisehindamise nõustamine Eestis perioodil 2009 – 2013.	14
1.3.4. Sisehindamine ja sisehindamise nõustamine Eestis alates 2013. aastast	15
1.3.5. Sisehindamise nõuniku tegevus	16
1.3.2. Sisehindamine ja sisehindamise nõustamine mujal maailmas	17
1.4. Ülevaade senistest sisehindamisalastest uuringutest Eestis	19
1.5. Uurimuse eesmärk, uurimisküsimused ja uurimisviis.....	22
2. UURIMUSE METOODIKA.....	23
2.1. Uurimuse valim.....	23
2.2. Andmete kogumine ja uurimuse läbiviimise protseduur.....	23
2.3. Andmete analüüsimine	24
2.4. Töö usaldusväärsus	26
3. TULEMUSED JA ARUTELU.....	28
3.1. Ootused sisehindamise nõustamisele ja nende realiseerumine koolijuhtide hinnangul	28
3.1.1. Ootused sisehindamise nõustamisele.	28
3.1.2. Arusaam ootuste realiseerumisest.....	30
3.1.3. Nõustamise tulemusena tehtud muutused.....	34
3.1.4. Arusaam nõustamisse panustamisest.	35
3.2. Koolijuhtide arusaamad sisehindamise nõuniku eesmärkidest ja tegevusest.....	37
3.2.1. Nõuniku eesmärkidest arusaamine.....	37
3.2.2. Arusaam nõuniku tegevuse vastavusest nõustamise eesmärkidele.	38
3.2.3. Arusaam nõuniku tegevusest.	39
3.2.4. Nõustaja suhtlemisviis ja suhtumine.	41
3.3. Koolijuhtide arusaamad sellest kuidas tajutakse arvamuse muutusi sisehindamise ja sisehindamise nõustamise osas.....	43
3.3.1. Nõustamisest saadud kogemus.	43
3.3.2. Arusaam sisehindamisest.	44
3.3.3. Arusaam nõustamisest.....	47

3.3.4. Edasised plaanid välise abi kaasamise osas.	52
3.4. Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus	53
Kokkuvõte	54
Summary	58
KASUTATUD KIRJANDUS	63
Lisa 1. Intervjuu küsimuste kava.....	68

SISSEJUHATUS

Üheks olulisemaks muudatuseks Eesti haridussüsteemis on viimasel kümnel aastal olnud õppeasutuste sisehindamise rakendamine. Koolide ja koolieelsete lasteasutuste kontrollifunktsiooni täitnud järelevalvele on tänaseks lisandunud sisehindamine. Järelevalvet tehakse ainult üksikküsimustes. Õppeasutuste regulaarset riigipoolset kontrolli on vähendatud ja suurendatud õppeasutuste enesejuhtimist. Õppeasutuste tulemuslikkusest peaks andma kompleksse ülevaate eeskätt sisehindamine. Inspektorid on suures osas asendunud nõunikega, kellel peaks olema vastupidiselt varasemale lähenemisele hoopiski koole nõustav roll.

Sisehindamine on Eesti õppeasutustes kohustuslik alates 01.09.2006. aastast, mil kehtestati vastavad muudatused „Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses“, „Kutseõppeasutuse seaduses“ ja „Koolieelse lasteasutuse seaduses“ (Eisenschmidt et al., 2011). Tollase „Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse“ alusel kehtestati ka määrusega „Kooli ja koolieelse lasteasutuse nõustamise tingimused ja kord sisehindamise küsimustes“ õppeasutuste nõustamise põhimõtted. (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, § 42³ lg 2, 2006). Samal aastal algatas Haridus- ja Teadusministeerium projekti „Koolikatsuja 2006+“, mille eesmärgiks oli toetada õppeasutustes sisehindamissüsteemi loomist ja rakendamist. Eelnimetatud projekti kaasati 37 koolimeeskonda. Paralleelselt koolimeeskondade koolitamisega alustati sama projekti raames ka sisehindamise nõunike koolitamisega (Mõttus, 2007).

Pettai, tolleaegne Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse haridusasutuste sisehindamise nõustamise osakonna juhataja, väljendas seisukohti järgmiselt: „Nõunik pole kontrollija, teda võib võtta kui kriitilist sõpra, kes oskab olla eri rollides, levitab häid kogemusi, kuid püüab seda tehes jääda konfidentsiaalseks. Kes oskab vajadusel ka sekkuda, viia teisi selleni, et nad leiavad ise parima edasimineku tee“ (Mõttus, 2007). Peterson kirjutas 2008. aasta veebruarikuises Õpetajate Lehes (08.02.2008), et projekti toel on koolitatud 70 koolinõunikku. Samas ajalehes kirjutas Peetso (08.02.2008), et avatakse kolmaski õpperühm õppeasutuste nõunike koolitamiseks ning eesmärgiks on kujundada ühtseid hoiakuid ja arusaamu nõustamisprotsessist, mis aga on keerukas, kuna seni on Eestis puudunud nõustamispraktika. Haridus- ja Teadusministeeriumi (edaspidi HTM) koduleheküljel olevatel andmetel on tänaseks on koolituse läbinud 165 nõunikku. HTMle teadaolevatel andmetel on nõustatud 2012/2013 õppeaasta lõpu seisuga 1067 õppeasutust, millest 31 kutseõppeasutust, 510 lasteaeda ja 526 üldhariduskooli (Kitsing, 2011, 2012, 2013). Nõuniku omaalgatuslikult kaasanud õppeasutuste kohta info puudub, sest omal algatusel nõunikku kaasates puudub

praegu kehtiva „Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse“ (2013) järgi kohustus sellest HTMLle teatada. Töötati välja ja rakendati tagasiside andmise ankeedid nõunikele ja koolijuhtidele eesmärgiga saada andmeid sisehindamise nõustamise protsessi jälgimiseks ja arendamiseks. Kogutud andmete põhjal on koostatud ülevaateid sisehindamise nõustamise tagasisidestamise eesmärgil (Pettai, 2008; Pettai & Lilleste, 2009; Kitsing, s.a., 2010, 2011, 2012, 2013).

2008. ja 2011. aastatel viis HTM läbi uuringud sisehindamise rakendumisest õppeasutustes. 2011. aastal tehtud uuringus, kus võrdlusandmetena kasutati ka varasemate uuringute tulemusi, on ühe järelduse ja ettepanekuna sisehindamise korraldajatele sisehindamisprotsessi arendamiseks toodud välja, et väga oluliseks peetakse nõustaja rolli sisehindamise protsessi toetamisel. Samuti öeldakse, et kuna nõuniku (nimetatud uuringus on kasutatud mõisteid nõunik ja nõustaja sünonüümina – *autori kommentaar*) roll sisehindamises on väga oluline, kuid samas kulukas väljaminek õppeasutustele, siis on soovitatav kindlustada nõunike finantseerimine riiklikult (Sisehindamise alane uuring, 2011). HTM poolt koostatud välishindamisalases ülevaates 2012/2013. öa kohta on sisehindamise kohta öeldud, et nõustatud õppeasutustes töid nõunikud parendusvaldkonnana kõige enam välja õppeasutuste sisehindamisalase tegevuse (Kitsing, 2013). Samas, 2013. aastal rakendatud „Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse“ § 79 muudatustega kaotati kohustus sisehindamise nõunikel nõustamisprotsessis osaleda. Ka määrust „Kooli ja koolieelse lasteasutuse nõustamise tingimused ja kord sisehindamise küsimustes“ muudeti vastavalt – kadus määrusest sõna „kooli“ (Kooli- ja koolieelse..., § 3 lg 1, 2009; Koolieelse lasteasutuse nõustamise..., § 1, 2013). Riiklikul tasandil sisehindamise nõustamist koolidele enam ei doteerita. Õppeasutuste juhid, kes soovivad sisehindamise protsessis nõustamist, võivad sisehindamisse nõuniku kaasata, tasudes teenuse eest haridusasutuse eelarvest.

Sisehindamise alastes uuringutes on öeldud, et sisehindamise nõustamine on õppeasutuste juhtide arvates Eestis vajalik (Sisehindamise alane uuring, 2011). Samuti on panustatud riiklikul tasandil alates 2006. aastast nõunike koolitamise ning kvaliteedijuhtimise põhimõtteid väärtustava mõtteviisi kujundamisse ja rakendamisse Eesti haridussüsteemis. HTMLle teadaolevate andmete põhjal võib väita, et nõustatud õppeasutuste arv on viimastel aastatel vähenenud. Näiteks 2008/2009 õppeaastal nõustati 94 õppeasutust, 2011/2012 õppeaastal 47 õppeasutust, kuid 2012/2013 õppeaastal vaid 11 (Pettai & Lilleste, 2009; Kitsing, 2012, 2013). Kuigi sisehindamise nõustamise korraldust on muudetud ja „Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse“ (2006) § 51 lg 10 järgi pidid kõik õppeasutused 2010. aastaks sisehindamise nõustamise läbima, peaks sisehindamise nõustamine nagu sisehindaminegi olema regulaarne tegevus. Samas tuleb märkida, et pole ülevaadet kui paljud

õppeasutused on omaalgatuslikult nõuniku sisehindamisse kaasanud. Kuna riiklikul tasandil sisehindamise nõustamist üldhariduskoolidele enam ei toetata ning nõustatud õppeasutuste arv on vähenenud alates sellest ajast kui nõustamine muutus vabatahtlikuks, siis tekib vastuolu uuringus väljatoodud ootuste ja vajaduste ning tegeliku olukorra vahel. Miks siis koolide juhid ei kasuta endiselt sisehindamise nõustamise võimalust, kui sisehindamise süsteemi loomisse on panustatud ja eelnimetatud sisehindamisalases uuringus (2011) ning välishindamisalastes kokkuvõtetes sisehindamise kohta (Pettai 2008; Pettai & Lilleste, 2009; Kitsing, 2012, 2013) on väidetud, et juhid vajavad sisehindamissüsteemi rakendamisel ja parendamisel abi? Õppeasutuste eelarveliste vahendite kasutamine ja juhtimisotsuste tegemine on õppeasutuste juhtide pädevuses. Tekib küsimus millistel kaalutlustel koolide ja lasteaedade juhid otsustavad nõuniku kaasamise üle õppeasutuse sisehindamisprotsessi.

Probleemina käsitletaksegi uurimuses eelkirjeldatud vastuolu vajaduste ja ootuste ning tegeliku olukorra vahel. Sellest lähtuvalt hakataksegi lõputöös uurima koolijuhtide arusaamu sisehindamisest ja sisehindamise nõustamisest. Püütakse selgitada koolijuhtide arusaamu ootustest sisehindamisele ja nõustamisele ning arusaamu sellest kuidas ootused on realiseerunud, tahetakse teada saada millised on arusaamad nõunike eesmärkidest ja tegevustest ning kuidas koolijuhid tajuvad seda kuidas on nende arusaamad sisehindamisest ja nõustamisest peale nõustamisest saadud kogemust muutunud.

2011. aastal tehti sisehindamise alane uuring, mille käigus intervjueeriti 13 õppeasutuse juhti (kusjuures ei ole võimalik tulemusi üldistada – *autori kommentaar*), kellest osad olid ka nõunikud. Uuringus pole öeldud kui paljud õppeasutuste juhtidest olid nõunikud ning mil määral see võis tulemusi mõjutada. Läbiviidud gruppintervjuus direktoritega küsiti muuhulgas nõustaja rolli kohta sisehindamise protsessis, kuid üldiselt oli tookord eesmärgiks sisehindamise rakendumise uurimine. Uuriti millised on õppeasutuste juhtide, töötajate, nõunike ja pidajate teadmised, arusaamad ja hoiakud sisehindamises ning millist tuge nad vajavad. Eelnimetatud ja ka varasemate HTM poolt läbiviidud uuringute käigus on sisehindamise aruannetele ja tagasisidearuannetele tehtud nii kvalitatiivseid kui kvantitatiivseid sisuanalüüse (Sisehindamise alane uuring, 2011). Peale HTM poolt toetatud nõustamisprotsessi on koolijuhid pidanud andma nõustamise kohta tagasisidet. Analüüsitud on sisehindamise nõrku külgi ja paremaid kogemusi. Reino, Mötsmees (2012) uuringus temaatilise riikliku järelevalve kohta õppeasutustes on muuhulgas uuritud kuivõrd oluliseks peavad õppeasutuste juhid erinevaid hindamistegevusi õppeasutuse arendamise seisukohalt ja kuivõrd aitab läbiviidud järelevalve kaasa õppeasutuse sisehindamise läbiviimisele. Nimetatud uuring keskendub siiski järelevalve temaatikale. Koolijuhtide arusaamu sisehindamise ja

nõustamise osas laialdasemalt või väljaspool konkreetset nõustamisprotsessi ei ole aga seni Eestis uuritud. Samuti ei ole Eestis uuritud arusaamu sellest kui oluliseks õppeasutuste juhid peavad sisehindamise nõuniku kaasamist sisehindamise protsessi.

Õppeasutuste toetamine sisehindamise rakendamisel on olnud alates 2006. aastast Eestis üks haridusvaldkonna prioriteete. Kvaliteedijuhtimise põhimõtete rakendamine õppeasutustes on jätkuvalt aktuaalne teema. Tingimused ja võimalused, mil viisil sisehindamise nõustamine edaspidi hakkab toimuma, on tänastele otsustajatelegi päevakajaline teema.

Lõputöö eesmärgiks on välja selgitada Eesti üldhariduskoolide koolijuhtide arusaamad sisehindamise nõustamisest ja sisehindamisest nõustamise kontekstis. Eesmärgi täitmiseks püstitati uurimisküsimused, viidi läbi kvalitatiivne uurimus ja analüüsiti tulemusi.

Lõputöö koosneb sissejuhatusest ja kolmest peatükist: teoreetilisest ülevaatest, metoodikast ning tulemustest ja arutelust. Sissejuhatavas osas tutvustatakse üldiselt teema tausta, tuuakse välja sellest lähtuvalt uurimisprobleem ning teema valiku põhjendus ning esitatakse töö eesmärk. Teoreetilises osas selgitatakse uurimisprobleemiga seonduvaid mõisteid, antakse ülevaade vastavatest uurimustest ja formuleeritakse uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused. Metoodika osas kirjeldatakse uurimistöö eesmärgi täitmiseks valimi moodustamise, uurimuse läbiviimise protseduuri ja andmete kogumise ja analüüsimise põhimõtteid. Tulemuste osas esitakse ülevaade kogutud andmetest ja nende analüüsist ning tuuakse välja millised vastused uurimisküsimustele saadi.

1. SISEHINDAMISE MÕISTE, PÕHIMÕTTED JA KORRALDUS

1.1. Sisehindamise mõiste ja seonduvad mõisted

Sisehindamist käsitletakse kui kvaliteedijuhtimist ja õppeasutuse kvaliteedikultuuri arendamise viisi, mille saavutamiseks on välja töötatud mitu mudelit, millest üks tuntumaid on Euroopa Kvaliteedijuhtimise Sihtasutuse loodud EFQM (European Foundation for Quality Management) täiuslikkuse mudel (Heidmets, 2013).

HTMi ja Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse poolt õppeasutuste sisehindamise toetamiseks aastatel 2006 - 2008 koostatud metoodilistes kogumikes on sisehindamist käsitletud ühena õppeasutuse juhtimissüsteemi alasüsteemist, mis koosneb sisekontrollist ja enesehindamisest. Vooremäe (2008) poolt koostatud kasutatavate mõistete kokkuvõttes ühes eelnimetatud kogumikest on sisehindamine defineeritud järjepideva ja süstemaatilise õppe- ja kasvatusgevuse ning juhtimise analüüsina ja tulemuslikkuse hindamisena, mille tulemusi kasutatakse õppeasutuse arenguks vajalike juhtimisotsuste tegemisel. Samas on ka öeldud, et sisekontroll on õppeasutusesisene õppe- ja kasvatusgevuse üle teostatav kontroll ning enesehindamine protsess, milles õppeasutuse personal jälgib süstemaatiliselt ja regulaarselt õppeasutuse tegevusi ja tulemusi. Lõputöös käsitletakse sisehindamise mõistet eeltoodud seletusest lähtuvalt.

Salumaa, Talvik ja Saarniit (2007) on defineerinud sisehindamist järgmiselt: „Sisehindamiseks nimetatakse situatsiooni, kus organisatsiooni töötajad kontrollivad ise enda tegemisi”. Salumaa ja Talvik (2004) on sõnastanud sisehindamist kui tegevust, mille käigus võrreldakse kontrollimise hetkeks saavutatud tulemusi kogu organisatsioonile kehtestatud nõudmiste ja kriteeriumidega ning käsitletud sisehindamise mõistet kompleksse enesehindamise sünonüümina. Autorid on ka väitnud, et hea on planeerimise süsteem, kus strateegiline ehk pikaajaline planeerimine on otseselt seotud lühiajalise planeerimisega. Samuti on nad väitnud, et sisehindamine koosneb plaanide elluviimise seirest ehk sisekontrollist ning põhitegevuste läbimõeldud komplekssest enesehindamisest (Salumaa, Talvik, 2004). Seega on nad käsitletud koolijuhtidele suunatud käsiraamatutes 2004. ja 2007. aastal enesehindamist nii sisehindamise sünonüümina kui ka osana sellest, mis koos sisekontrolliga moodustab kompleksse sisehindamise.

Sisehindamise nõustamine on sõltumatu ning professionaalne abi või toetus või mõlemat, nõuniku poolt, mis aitab juhtidel ja organisatsioonidel seada ja saavutada eesmärged, hinnata oma tegevust, leida ja kasutada uusi arenguvõimalusi, edendada organisatsiooni ja viia ellu muutusi (Pettai, 2008).

Sisehindamise alases uuringus (2011) on kasutatud mõisteid nõunik ja nõustaja sünonüümina. Õppeasutustele koostatud metoodilises juhendmaterjalis õppeasutuse sisehindamise toetamiseks kasutatakse läbivalt mõistet nõunik (Pettai, 2008). Seepärast kasutab autor käesolevas töös mõistet nõunik, kuigi tulemuste ja arutelu osas kasutatakse ka mõistet nõustaja – lähtuvalt sellest kuidas on mõisteid nõunik ja nõustaja kasutanud õppeasutuse juhid.

„Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses“ (2010) § 71 on sätestatud direktor kui juht, kes vastutab oma pädevuse piires õppe- ja kasvatustegevuse korralduse ja tulemuslikkuse ning muude koolis läbiviidavate tegevuste, kooli üldseisundi ja arengu ning rahaliste vahendite õiguspärase ja otstarbeka kasutamise eest. „Koolijuhtimise heade kavatsuste leppes“ (2013) on öeldud, et koolijuht peab olema tippjuht ja eestvedaja, kellel on otsustav roll õppe kvaliteedi tagamisel ning õpilase arengu toetamisel. Sageli kasutatakse mõisteid direktor ja koolijuht sünonüümina. Mõiste direktor on Õigekeelsussõnaraamatu (2013) tähenduses kui asutuse juhataja, kuid koolijuht kui asutuse juhtija. Käesolevas töös kasutatakse mõistet koolijuht lähtudes eelnimetatud leppes, sõnaseletusest ja isiklikust arusaamast, et mõistet koolijuht Eestis kasutatud laialdasemalt kui mõistet direktor .

1.2. Sisehindamise ja sisehindamise nõustamise eesmärgid ja välise abi kaasamine

1.2.1 Sisehindamise ja sisehindamise nõustamise eesmärgid

Idealis peaks koolides rakendatama sisehindamist kui enesearenduse üht olulisemat viisi (Kitsing 2012). Üheks põhiküsimuseks on see, kuidas suudetakse sisehindamise süsteem muuta igapäevase tegevuse osaks ja tulemusi rakendada oma tegevuse parendamiseks. Selleks on oluline sisehindamise protsessi kaasata kogu personal ning õpilased ja vanemad. Kui vanemate ja õpilaste puhul hinnatakse pigem nende rahulolu õppetegevusega seonduvalt, siis õpetaja analüüsib enda tegevust sisehindamise valdkondadest lähtudes ja otsib vastuseid näiteks järgmistele küsimustele: kuidas saada paremaks eestvedaja ja juhina; kuidas saada paremaks ainetundjaks; kuidas olla oma õpilastele veelgi parem õpetaja; kuidas olla veelgi parem kolleeg; kuidas saavutada veelgi paremat koostööd lastevanematega; kuidas kasutada veelgi tulemuslikumalt oma käsutuses olevaid materiaalseid ressursse (Eisenschmidt, et al 2011).

„Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses“ (2013) § 78 lg 1 on öeldud, et koolis tehakse sisehindamist ning sisehindamine on pidev protsess. Sisehindamise eesmärgiks on tagada õpilaste arengut toetavad tingimused ja kooli järjepidev areng. Selleks selgitatakse välja kooli

tugevused ning parendusvaldkonnad, millest lähtuvalt koostatakse kooli arengukava (kusjuures varasemas redaktsioonis oli, et koostatakse arengukava tegevuskava, Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, § 78 lg 1, 2010). Nimetatud eesmärgist lähtuvalt analüüsitakse kooli sisehindamisel õppe- ja kasvatustegevust ja juhtimist ning hinnatakse nende tulemuslikkust. Sisehindamine on kooli enese tegevuste hindamine. Enesehindamise soovitatavad omadused on tõestatavus, kommunikeeritavus, üldisus, tõde või tõenäolisus, parandatavus, objektiivsus, kriitilisus, autonoomsus ja progress. Praktilisema käsitluse järgi võiks enesehindamise teostuspõhimõteteks olla süsteemsus ja selgus, avatus ning ühiselt omaksvõetud empiirilise info rakendamine (Nikkanen & Lyytinen, 2005).

Sisehindamise nõustamise eesmärgid on sätestatud käesoleval ajal vaid koolieelsete lasteasutuste osas määruses „Koolieelse lasteasutuse nõustamise tingimused ja kord sisehindamise küsimustes“ (2013). Määruse § 2 järgi on sisehindamise küsimustes õppeasutuse nõustamise (edaspidi *nõustamine*) eesmärgiks:

- 1) analüüsida õppeasutuse sisehindamist;
- 2) anda sisehindamisest tagasisidet õppeasutuse direktorile;
- 3) nõustada õppeasutuse direktorit sisehindamise valdkonnas.

Nõustamise ülesandeks on anda tuge õppeasutuste juhtidele asutuse juhtimisel, aidata kaasa tugevuste ja parendusvaldkondade määratlemisel, hinnata sisehindamise tulemuslikkust ja otstarbekust. Nõustamisel antakse juhtidele tagasisidet eelkõige selle kohta, kuidas on asutuses osatud eneseanalüüsi teha ja saadud tulemusi edasises töös rakendada (Eisenschmidt et al., 2011).

1.2.2. Välise abi kaasamine sisehindamisel

Sisehindamise põhimõtted ning hindamiskriteeriumid, mille alusel sisehindamist läbi viiakse, kirjeldatakse kooli sisehindamise korras. Sisehindamisel analüüsitakse ja hinnatakse kõiki kooli valdkondi. Sisehindamise valdkondadeks, millest seni on sisehindamisel ja nõustamisel lähtutud, on eestvedamine ja juhtimine, personalijuhtimine, koostöö huvigruppidega, ressursside juhtimine ning õppe- ja kasvatusprotsess. Sisehindamise tulemused näitavad otsustajatele millised on kooli tugevused ja parendusvaldkonnad (Salumaa et al., 2007; Kitsing, 2013).

Rahvusvahelises võrdlusuuringus tõestati, et riikides, kus õppeasutuste juhtidel on suurem autonoomia, on õpilaste tulemused paremad (OECD, 2010). Eestis on järgitud viimastel aastatel põhimõtet anda rohkem otsustamisõigust õppeasutuste juhtidele. Õppeasutuste juhtidele on seadusandlikult antud rohkem otsustusvabaduse selle üle, mida ja kuidas organisatsioonis

sisehindamise käigus hinnata. Samuti on neil vabadus otsustada nõustaja kaasamise üle nõustamisprotsessi ning millistesse sisehindamise protsessidesse nõustaja kaasatakse. Rahvusvahelises võrdlusuuringus tõestati, et riikides, kus õppeasutuste juhtidel on suurem autonoomia, on õpilaste tulemused paremad (OECD, 2010).

Davies, Ellison ja Bowring-Carr (2005) väidavad, et enesehindamine peab andma objektiivse ülevaate õpilaste saavutustest, tooma välja täpsed kitsaskohad, sisaldama tulemusi identifitseerimaks kooli tugevusi ja nõrkusi, eelkõige õppimise ja õpetamise osas ning sisaldama informatsiooni parendustegevuste planeerimiseks. Enesehindamise tulemusi saab kasutada koolisiselt, võrrelda kohalike koolide, riiklike või rahvusvaheliste vastavate näitajatega. Samuti öeldakse, et enesehindamine sisaldab sageli ka subjektiivset aspekti omavate tulemuste analüüsimist nagu näiteks õpilaste õpihuvi hindamine, suhete kvaliteedi hindamine, vastutustunde hindamine. Subjektiivset aspekti omavate tulemuste analüüsimisel on oluline kaasata erinevaid huvigruppe: lapsevanemaid, inspektoreid, valitsejaid (Eesti tähenduses kooli pidajaid, valitsusasutusi – *autori kommentaar*) (Davies et al., 2005). Enesehindamisel on hindaja ise protsessi kaasatud. Seepärast on tal raske näha hindamise tulemusi ja nende rakendamist distantstilt. Piiravaks võib ka osutuda, et iga kollektiivi liige on seotud sotsiaalsete suhete võrguga. Seega on enesehindamise tulemused alati subjektiivse värvinguga (Nikkanen & Lyytinen, 2005). Eeltoodu põhjal võib väita, et saamaks sisehindamise tulemusena objektiivsema tulemuse, on tarvis kasutada võrreldavaid, usalduslikke statistilisi näitajaid ja võrdlusandmeid ning kaasata huvigruppe ja spetsialiste väljastpoolt kooli.

Uuendusmeelsemad ja kvaliteedijuhtimist väärtustavad koolijuhid lähtuvad oma otsustes muuhulgas haridusvaldkonna kaasaegsetest suundumustest (Fullan, 2006). Viimastel aastatel on näiteks hariduse valdkonnas hakatud üha rohkem rääkima väärtuskasvatuse olulisusest. Sutrop, Valk ja Velbaum (2009) on öelnud, et õpikeskkonna moodustavad nii füüsiline keskkond kui ka inimestevahelised suhted ning eelkõige väärtused ja hoiakud ning õpikeskkonna mõiste kõrval võib samatähenduslikena kasutada ka mõisteid „koolikultuur” ja „koolikliima”. Seega peaks õppeasutuse tulemuslikkusest objektiivse ülevaate saamiseks õpikeskkonna hindamisel analüüsima ja hindama ka subjektiivseid näitajaid. Õppeasutused on sisehindamisel lähtunud hindamiskriteeriumidest ehk võtmevaldkondadest, kuid otsused, mida iga valdkonna raames käsitletakse, tehakse õppeasutustesiseselt (Kitsing, 2013). Seega võib eeldada, et kuigi teoreetiliselt saab sisehindamisel tugineda vaid kvantitatiivsele tulemuste analüüsimisele, peaks tulemuslik sisehindamine sisaldama ka hinnangulisi, omaduslikke, arvamusalaseid aspekte. Sutrop, Loit ja Jung (2013) väidavad, et koolidel on huvi ja vajadus teada kui tulemuslik on nende väärtuskasvatustöö. Seega on koolijuhtidel

väidetavalt huvi (kuigi pole teada kui suures ulatuses) hinnata kooli tulemuslikkust aspektides, mis on subjektiivsed. Eelpool väidetule tuginedes (sealhulgas Davies et al., 2005; Nikkanen & Lyytinen 2005) võib tuua seega paralleeli, et ka Eestis tuleks objektiivsemate tulemuste saamise eesmärgil kaasata sisehindamisse erinevaid huvigruppe.

Fullan (2006) on öelnud, et mida rohkem on kasutada kahe-suunalist informatsiooni, nii väljast sissepoole kui ülalt alla ja vastupidi, seda rohkem saadakse teadmisi muutuste käekäigu kohta. Samuti on ta väitnud, et hindamiseks ja juurutamisprobleemidega tegelemiseks tuleb koguda informatsiooni organisatsiooni sees, kuid samas tuleb olukorra paranemist jälgida. Fullan (2006) väidab ka, et kui organisatsioon tahab kujuneda õppivaks organisatsiooniks, siis ei saa ta välist abi eirata ning sisemine ja väline abi on võrdselt olulised. Ta toob näite Bakeri ja kaasautorite uurimuse (1991) põhjal, kus selgitab, et kõik edukad koolipiirkonnad kasutasid haridusnõustamiskeskuste abi ning paljusid väliseid nõustajaid, erinevalt mitteedukatest, kes välist abi ei kasutanud. Fullan (2006) ütleb, et välist nõustamist on väga vaja ning nõustajad peavad oma töös toetuma heale õpetamisteooriale ja heale tegevusteooriale ehk üksteist toetavale pedagoogilisele ja muutusteteooriale.

Nikkanen ja Lyytinen (2005) on väitnud, et välise toetuse roll kooli arendamisel on oluline. Üheks välise toetuse viisidest on sõltumatu hinnang, mida võib tõlgendada kui sõltumatu eksperdi hinnangut koolile. Sõltumatu hindamine võidakse läbi viia kooli soovil ja kooli vajadustest lähtuvalt või ametliku tellimusena. Sõltumatu hindamise võib ühendada sisemise enesehindamisega. Tulemuslik dialoog tekib kui hindamist ei tõlgendata kooli autonoomia rikkumisena või ülaltpoolt tuleva kontrollimeetodina (Nikkanen & Lyytinen, 2005).

Enesehindamise soovitatavad omadused on tõestatavus, kommunikeeritavus, üldisus, tõde või tõenäolisus, parandatavus, objektiivsus, kriitilisus, autonoomsus ja progress. Praktilisema käsitlemise järgi võiks enesehindamise teostuspõhimõteteks olla süsteemsus ja selgus, avatus ning ühiselt omaksvõetud empiirilise info rakendamine (Nikkanen & Lyytinen, 2005).

1.3. Sisehindamise ja sisehindamise nõustamise korraldus Eestis

1.3.1. Üldised põhimõtted.

Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsiooni OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2010) algatusel rahvusvaheliselt läbiviidavas uuringus PISA

(Programme for International Student Assessment) on ühe järeldusena välja toodud, et riikides, kus on suurem autonoomia nii personali kui ka eelarve juhtimises, kalduvad saama paremaid tulemusi. Kitsing (2012) on eelnimetatud uuringu alusel väitnud, et mida suurem on autonoomia kooli juhtimise erinevates aspektides, seda paremad on tulemused õpilaste hulgas. Autonoomia üksi, kui seda piisavalt ei toetata, ei too siiski automaatselt kaasa olukorra paranemist. Lisaks on tähtis, et koolijuhi põhilised vastutusala oleksid selgelt määratletud ja piiritletud. Koolijuhi vastutus tuleb määratleda selliste praktikate kaudu, mis kõige tõenäolisemalt parandavad õpetamist ja õppimist. Poliitikakujundajatel on vastutus anda suuremal määral autonoomiat koos vajaliku toetusega. Koolijuhtidele on vaja aega, võimekust ja toetust. Suurema autonoomiaga peaks kaasnema uued jagatud juhtimise mudelid, uued aruandluse, koolituse ja koolijuhtimise arendamise vormid (Pont, Nusche, Moorman, 2008).

Kitsing (2012) on ka OECD väljaande põhjal öelnud (2010), et riigid, kus koolid avalikustavad oma tulemusi, kalduvad saama paremaid tulemusi, HTMi koduleheküljel on öeldud, et Eestis on õppeasutused kohustatud avalikustama kooli tegevusnäitajad ja kandma andmebaasi EHIS (Eesti Hariduse Infosüsteem) sisehindamise aruande koostamise ja nõustamise ajad. Andmebaasi EHIS seirab HTM. Eestis on reguleeritud milliseid andmeid tuleb avalikustada, kuid millistes sisehindamise etappides ja kuidas avalikkus kaasata sõltub koolijuhtide valikutest ja oskustest.

1.3.2. Sisehindamine ja sisehindamise nõustamine Eestis perioodil 2006 – 2009.

Pole teada mil määral tegeldi sisehindamisega Eesti õppeasutustes enne 01.09.2006. aastat, mil see muutus Eesti õppeasutustes kohustuslikuks. Alapeatükis käsitletaval perioodil oli õppeasutustel kohustus koostada sisehindamise aruanne vähemalt üks kord kolme õppeaasta jooksul. (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, § 42² lg 3, 2006; Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, § 42² lg 3, 2009). Õppeasutuste toetamiseks sisehindamisel töötati välja sisehindamise aruande soovituslik vorm. Samuti olid haridus- ja teadusministri määrusega kehtestatud õppeasutuse tegevusnäitajad, mis tuli kanda andmebaasi EHIS ja millest tuli lähtuda nõunikule esitatava aruande koostamisel (Kooli ja koolieelse..., § 3 lg 4, 2006; Kitsing, 2010). Lisaks määruses toodud tegevusnäitajatele võis iga kool lähtudes eripärast ja vajadustest välja töötaja tegevusnäitajad oma tegevuste tulemuslikkuse hindamiseks (Pettai, 2008). Tolleaegse Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse järgi (§ 42² lg 2, 2006) pidi sisehindamise korra kehtestama direktor. Nõuniku kaasamine sisehindamisse oli kohustuslik (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, § 42³ lg 1, 2006). Nõustamist teostati õppeasutuse direktori taotluse alusel peale õppeasutuse sisehindamise aruande esitamist REKKile. Nõunik

koostas nõustamise tulemusena tagasisidearuande, milles toodi välja kooli tegevuse tugevused ja parendusvaldkonnad.

Sisehindamise aruanne kooskõlastati kooli hoolekoguga ja kooli pidajaga ning aruande kinnitas kooli direktor (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, § 42² lg 3, 2006; Kooli- ja koolieelse..., § 3 lg 1, 2006). 01.09.2008. aastast jõustusid muudatused, mille alusel pidi sisehindamise tulemused läbi arutama õppenõukogus ning õppenõukogu pidi tegema ettepanekud tarvilike meetmete rakendamiseks (Kooli õppenõukogu pädevus..., § 3 lg 5, 2008).

1.3.3. Sisehindamine ja sisehindamise nõustamine Eestis perioodil 2009 – 2013.

Aastatel 2009 - 2013 kehtis samuti kohustus koostada sisehindamise aruanne vähemalt üks kord kolme aasta jooksul. Sisehindamise aruandes pidi välja tooma kooli tegevuse tugevused ja parendusvaldkonnad, millest lähtuvalt tuuli koostada kooli arengukava tegevuskava. Nagu ka varem, kehtestas sisehindamise korra direktor (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus..., § 78 lg 1, lg 2, lg 3, 2010). Sisehindamisel võis aluseks võtta sisehindamise aruande soovitusliku vormi ning iga kool võis lähtudes eripärast ja vajadustest ise välja töötada tegevusnäitajad oma tegevuste tulemuslikkuse hindamiseks. Sel perioodil tehti oluline muudatus – kui varem oli sisehindamise nõustamist reguleerivas määruses öeldud, et aruande koostamisel lähtub õppeasutus EHISes olevatest tegevusnäitajatest ja hindamiskriteeriumidest, siis 20.03.2011 oli vastavas määruses öeldud, et EHISes olevatest tegevusnäitajatest ja hindamiskriteeriumidest lähtub nõunik (Kooli ja koolieelse..., § 3 lg 6; 2010; Kooli- ja koolieelse..., § 3 lg 6, 2011). 2010. aastal koostatud ülevaates õppeasutuste sisehindamise ja nõustamise kohta on aga öeldud, et õppeasutustel napib veel oskusi määratleda oma eripärast tulenevaid tegevusnäitajaid ning sageli piirduaksegi EHISes avaldatud tegevusnäitajatega (Kitsing, 2010).

Peale sisehindamise aruande koostamist võis õppeasutus taotleda HTMi finantseerimisel sisehindamise nõustamist. Nõustamine oli alates 2009. aastast vabatahtlik. Õppeasutuse nõustamise sisehindamise küsimuses võis alata ka HTM. Õppeasutuse algatatud nõustamine võis läbi viia enne sisehindamise aruande koostamist, aruande koostamise ajal või aruande põhjal. HTM algatatud nõustamise aluseks on sisehindamisaruanne (Kooli- ja koolieelse..., § 3 lg 1, 2009).

Nagu varasemal perioodilgi kehtestas sisehindamise aruande kooli direktor, esitades selle enne kehtestamist arvamuse andmiseks kooli hoolekogule ja kooli pidajale (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, § 78 lg 3, 2010). Kuigi (kuna rakendus uus „Põhikooli- ja

gümnaasiumiseadus“) õppenõukogu tööd reguleeriv määrus muutus, pidi endiselt sisehindamise tulemused pidi läbi arutama õppenõukogus ning õppenõukogu pidi tegema ettepanekud tarvilike meetmete rakendamiseks (Kooli õppenõukogu ülesanded..., § 2 lg 5, 2010).

HTMI oli õigus algatada nõustamine, kui õppeasutust ei oldud viimase kolme aasta jooksul nõustatud või õppeasutus oli esitanud HTMIle taotluse nõustamise läbiviimiseks. Nõustamise algatamisel määrati HTMI ettepanekul nõunik ja kaeti nõustamise kulud. HTMI algatusel nõustatud õppeasutus pidi esitama HTMIle aruande koos nõuniku koostatud kirjaliku tagasisidega ehk tagasisidearuandega. Nõustamise tulemused vormistati tagasisidearuandena, mille põhjal oleks õppeasutusel võimalik täiustada oma tegevust. Tagasisidearuandes pidi välja tooma järeldused õppeasutuse sisehindamise adekvaatsuse ning tulemuslikkuse kohta. Nõunik pidi ka analüüsima ja oma nägemuse esitama sellest, kas õppeasutuse poolt kavandatavad meetmed õppe- ja kasvatustegevuse ning juhtimise tulemuslikkuse parendamiseks on piisavad õpilaste ning õppeasutuse arenguks ja juhtimisotsuste vastuvõtmiseks. Nõunik tegi vajadusel ettepanekud tegevuse parendamiseks. Nõunik edastas õppeasutusele tagasisidearuande hiljemalt kaks kuud peale õppeasutuse aruande esitamist nõunikule (Kooli ja koolieelse..., § 3 lg 5, lg 6, 2009).

Perioodil 2008 - 2013 rakendati üleriiklikku programmi „Õppe kvaliteedi parendamine õppeasutuste sise- ja õpitulemuste välishindamissüsteemi arendamise kaudu” ehk ÕKVA, milles üheks põhieesmärkidest oli üldharidussüsteemi ja õppeasutuste juhtimise parendamine eeskätt sisehindamise ja selle nõustamise süsteemi arendamise läbi. Programmis nähti muuhulgas ette sisehindamise nõunike täiendavat koolitamist võrreldes aastaga 2008, mil nõunike arv oli 100, aastaks 2013 nõunike arvuks 200. (Õppe kvaliteedi parendamine..., 2008). Üldharidussüsteemi arengukavas aastateks 2007-2013 on tegevuskavas meetmena 2.3.2 nimetatud õppeasutuste sise- ja välishindamissüsteemi arendamine.

1.3.4. Sisehindamine ja sisehindamise nõustamine Eestis alates 2013. aastast

2013. aastal muudeti oluliselt sisehindamise ja sisehindamise nõustamise korraldust. „Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses“ (§ 78, lg 2, 2013) on öeldud, et üldhariduskoolidel on kohustus koostada sisehindamise aruanne vähemalt üks kord kooli arengukava perioodi jooksul. Arengukava peab olema koostatud vähemalt kolmeks aastaks. Sisehindamise eesmärgid on varasema perioodiga samad (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, § 67 lg 1, § 78 lg 1, 2013). Sisehindamise korra kehtestab endiselt direktor. Enne kehtestamist tuleb see

esitada arvamuse andmiseks hoolekogule. Sisehindamisel selgitatakse välja kooli tugevused ning parendusvaldkonnad, millest tuleb lähtuda kooli arengukava koostamisel. Nimetatud eesmärgist lähtuvalt analüüsitakse kooli sisehindamisel õppe- ja kasvatustegevust ja juhtimist ning hinnatakse nende tulemuslikkust (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, § 78 lg 1, lg 3) . Sisehindamise aruande vormi enam kehtestatud ei ole. Sisehindamise nõustamist saavad taotleda HTMLt vaid koolieelsed lasteasutused (Koolieelse lasteasutuse ..., § 1, 2013). Õppeasutus võib nõuniku kaasata sisehindamise protsessi ajal, mil seda vajalikuks peetakse. Sisehindamise aruannet ei pea enam enne kehtestamist arvamuse andmiseks kooli hoolekogule ega kooli pidajale esitama (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, § 78 lg 3, 2010; Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, § 78 lg 3, 2013). Jätakuvalt tuleb sisehindamise tulemused läbi arutada tarvilike meetmete rakendamiseks õppenõukogus (Kooli õppenõukogu ülesanded..., § 2 lg 5, 2010).

1.3.5. Sisehindamise nõuniku tegevus

Kuni seadusemuudatuseni 2013. aastal lähtus nõunik üldhariduskoolide nõustamisel õppeasutuse tegevusnäitajatest, mis olid kättesaadavad EHISes ja hindamiskriteeriumidest. Käesolevas lõputöös tuuakse eelnimetatud kriteeriumid välja kuna uuritavate nõustamisel need kehtisid. Hindamiskriteeriumideks olid:

- eestvedamine ja juhtimine, sealhulgas strateegiline juhtimine;
- personalijuhtimine, sealhulgas personalivajaduse hindamine, personali värbamine, kaasamine, toetamine, arendamine, hindamine ja motiveerimine ning personaliga seotud tulemused, sealhulgas personali saavutused, täienduskoolitus, rahulolu, personaliga seotud statistika;
- koostöö huvigruppidega, sealhulgas koostöö kavandamine, huvigruppide kaasamine, huvigruppidega koostöö hindamine ning huvigruppidega seotud tulemused, sealhulgas hoolekogu, lastevanemate ja teiste huvigruppide aktiivsus, avalikkussuhted, kaasatus otsustamisse, tagasiside ja rahulolu;
- ressursside juhtimine, sealhulgas eelarveliste ressursside juhtimine, materiaali-tehnilise baasi arendamine, inforessursside juhtimine, säästlik majandamine ja keskkonnahoid;
- õppe- ja kasvatustprotsess, sealhulgas õpilase areng, õppekava, õppekorraldus ja -meetodid, väärtused ja eetika; õpilastega seotud tulemused, sealhulgas hariduslike erivajadustega õpilastega arvestamine, huvitegevus, terviseedendus, õpilastega seotud

statistika, õpilaste rahulolu ning põhikooli, gümnaasiumi ja kutseõppeasutuse puhul ka õpijõudlus (Kooli ja koolieelse..., § 3 lg 6 p 1, p 2, p 3, p 4, p 5, 2012).

Kuigi õppeasutused olid alates ajast, mil eeltoodud hindamiskriteeriumid muutusid kohustuslikuks vaid nõunikele, oma valikutes vabad selles osas mida sisehindamise käigus organisatsioonis hinnata, tuli justkui lähtuda eelnimetatud valdkondadest, mida nõunik pidi hindama. Nõunik viis vajadusel läbi õppeasutuse külastuse. Nõunikul oli õigus vestelda õppeasutuse hoolekogu liikmetega, õppeasutuse töötajatega, lastevanematega, õpilastega, õppeasutuse asukohajärgse omavalitsuse ning õppeasutuse pidaja esindajatega. Samuti võis nõunik osaleda õppeasutuse õppenõukogu, hoolekogu ja lastevanemate koosolekutel. Nõunikul oli õigus tutvuda õppeasutuse dokumentatsiooniga, sealhulgas statistilise ja finantsaruandlusega, ning õppeasutuse õpi- ja kasvukeskkonnaga. Nõunik võis teha direktorile ja õppeasutuse pidajale ettepanekuid õppeasutuse tegevuse parendamiseks. Nõunik võis ka pikendada aruande HTMLle esitamise tähtaega. Tagasiside andmiseks oli Eestis välja töötatud õppeasutuse nõustamise soovituslik tagasiside vorm. (Kooli ja koolieelse lasteasutuse nõustamise..., § 3 lg 9, lg 10 p 1, p 2, p 3, p 4, p 5, 2009).

1.3.2. Sisehindamine ja sisehindamise nõustamine mujal maailmas

Kõigis riikides püütakse vähendada heatasemeliste ja nõrgatasemeliste koolide tulemuste vahet ja samuti tõsta kõigi õpilaste õppeedukust (Pont, Nusche & Moorman, 2008). Haridussüsteemid on riigiti erinevad ning teiste riikidega paralleelse tuues, analüüsides, tuleb arvestada nende hariduskorralduslike eripäradega. Nõustamine võib tähendada osades riikides nõustamist pigem järelevalve põhimõtetest lähtudes, teistes pigem kui „kriitilise sõbra” nõuandmist. OECD 2007 (Barber, Mourshed & McKinsey, 2007) raportis on öeldud, et üldiselt sõltub koolide kontrollimise korraldus riigis süsteemi üldisest tasemest ja mõningatel juhtudel ka üksikute koolide tasemest. Reeglina läheb seireülesannete täitmine haridussüsteemi tulemuslikkuse tõustes koolivälistelt organitelt üle koolide enda kätte. Raportis on ka öeldud, et põhimõtteliselt on riikide haridussüsteemide tulemuslikkuse seire korraldatud riikides järgmiste põhimõtete alusel:

- iga-aastane väliskontroll,
- koolisisene hindamine koos 3 – 4 aasta tagant aset leidva väliskontrolliga,
- koolisisene hindamine koos aeg-ajalt rakendatava väliskontrolliga.

Enamikus riikides on pikaajaline koolide järelevalvesüsteem, kus koolijuhid peavad aru andma riigi rahade kasutamise ja omaloodud struktuuride ning protsesside kohta (Pont, Nusche &

Moorman, 2008). Ambitsioonikate reformide tee valinud haridussüsteemid kalduvad üldjuhul kasutama väliseid kontrollimehhanisme. Näiteks USAs New York, Katar ja Bahrein viivad kõikides koolides läbi iga-aastase väliskontrolli. Samas on kõigis neis süsteemides koolisüsteemi kvaliteedi tõustes plaanis väliskontrolli pikkust või kestust vähendada. Inglismaal, Hong-Kongis ja Uus-Meremaal kontrollitakse koole üks kord iga kolme-nelja aasta jooksul, kusjuures põhirõhk on asetatud väliskontrollide vahelisel ajal rakendatavale pidevale koolisisesele hindamisele. Kõik eelnimetatud riigid on haridussüsteemi tulemuslikkuse paranedes võtnud suuna väliskontrolli vähendamisele. Näiteks viidi Inglismaal 2005. aastal sisse uus kontrollirežiim. Selle kohaselt vähendati enamikul juhtudest inspekteerimispäevade arvu rohkem kui poole võrra. Kõrge tulemuslikkusega koole kontrollitakse harvemini ja väiksema intensiivsusega kui madala tulemuslikkusega õppeasutusi (Barber, Mourshed & McKinsey, 2007).

Singapuris, kus PISA uuringutes on saadud väga häid tulemusi, rakendatakse Barber, Mourshed & McKinsey (2007) raporti andmetel välist kontrolli vaid aegajalt. Koolidelt nõutakse aga regulaarsete koolisiseste hindamiste läbiviimist ning kooliväline inspekteerimine toimub vaid üks kord viie aasta jooksul. Eestiski rakendatakse sarnaseid põhimõtteid.

Soomes, mis on samuti kõneainet pakkunud PISA testides saadud väga heade tulemuste pärast, Barber, Mourshed & McKinsey (2007) raportis öeldu järgi korrapäraselt ametlikku väliskontrolli ei rakendata. Koolidel on koolisiseste hindamisprotsesside täiendamiseks õigus igal ajal nõuda oma õpetamis- ja õppimistegevusele mitteametlikku hinnangu andmist. Seiretulemused varustavad haridussüsteeme informatsiooniga, mida vajatakse sekkumiseks koolide tulemuslikkuse langemise korral.

Eelnimetatud raportis (Barber, Mourshed & McKinsey 2007) on ka öeldud, et põhimõtteliselt esineb kahte lähenemisviisi: riigid, kus tegevusaruanded avalikustatakse ja koolide tegevus püütakse läbipaistvamaks muuta, eesmärgiga suurendada nii koolide avaliku vastutust ja teadlikkust ning riigid (mille hulka kuulub ka maailma tulemuslikumaid haridussüsteeme), kus avalikustamises nähakse pigem takistust kui edasiviivat jõudu, kuna arvatakse, et lisapingete tekitamisel kehvade tulemuste avalikustamise kaudu võib olla koolide arengule hoopiski pärssiv mõju. Näiteks Soomes testide ja inspekteerimise tulemusi ei avalikustata, nendega saavad tutvuda vaid inspekteerimise läbinud koolid ja asjassepuutuvad omavalitsused. Kontrollimise tulemusi ei avalikustata ka Hongkongis, vähendamaks avalikkuse arvates juba niigi liiga tugevat tulemuslikkuse parandamisele suunatud survet õpilastele ja õpetajatele (Barber, Mourshed & McKinsey, 2007).

Ajal, mil Eestis hakkas riikliku järelevalve kõrval kehtima koolide sisehindamise nõue, olid OECD liikmesriigid, kus oli samuti nii regulaarse enesehindamise kui riikliku järelevalve nõue järgmised: Austraalia, Inglismaa, Prantsusmaa, Saksamaa, Kreeka, Island, Iirimaa, Korea, Luksemburg, Holland, Uus-Meremaa, Põhja-Iirimaa, Portugal, Šotimaa, Hispaania ja Rootsi kohta (Pont, Nusche & Moorman, 2008).

2011. aastal koostati kokkuvõtte kolm aastat kestnud ja 13 Euroopa riiki kaasanud (sealhulgas Eesti) Comeniuse võrgustiku projektist „Leadership in Education“ mille tulemusena koostati üle-euroopaline Sünopsis koolijuhtimise kvaliteedist (Mlakar, et al., 2011). Projekti tulemusena ühtlustati riikidevahelisi põhimõtteid ja mõisteid koolijuhtimisest, toodi välja vajalikud arengusuunad koolijuhtimise ja eestvedamise valdkonnas ning loodi vastav informatsiooni ja kommunikatsiooni võrgustik (Mlakar, et al., 2011).

1.4. Ülevaade senistest sisehindamisalastest uuringutest Eestis

HTMi eestvõttel on kaardistatud läbi aastate (2006 – 2010) sisehindamise tagasisidearuannete põhjal nii üldharidusasutuste sisehindamisprotsessi nõrku külgi kui ka parimaid kogemusi, mis on kokkuvõtetena avaldatud vastavates haridusasutuste välishindamisalastes kogumikes ja mille tulemusi on kasutatud vastavates uuringutes (Kitsing, 2011, 2012, 2013) .

2008. aastal viis HTM läbi uuringu sisehindamise rakendumisest õppeasutustes. Uuringu eesmärgiks oli teada saada, kuidas haridusasutused sisehindamist rakendasid, kas kasutatud sisehindamise süsteemid toimisid ja kas rakendatav sisehindamise süsteem andis informatsiooni asutuste kohta. Samuti uuriti kas haridusasutused vastasid õppiva organisatsiooni tunnustele ning millised olid haridusasutuse töötajate teadmised ja hoiakud sisehindamise rakendumisest. Uuring viidi läbi ankeetküsitluse ning fookusgrupi intervjuudena (Sisehindamise alane uuring, 2011).

2011. aasta I pooles viis Eesti Uuringukeskus Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse tellimusel läbi samateemalise uuringu. Uuringu eesmärk oli välja selgitada, kuidas on sisehindamine rakendunud üldharidusõppeasutustes 2011. aastal ning võrrelda tulemusi varasemate aastatega. Uuring viidi läbi kahes osas: esimese etapina viidi läbi 4 fookusgrupi intervjuud ja 1 süvaintervjuu sisehindamise protsessi erinevate osapooltega (24 respondenti) ning teise etapina HTMle esitatud 85 üldhariduskooli ja koolieelse lasteasutuse sisehindamise aruannete ja 58 tagasisidearuande sisu- ehk kontentanalüüs. Uuringus on viidatud piirangule, et kontentanalüüs on tehtud aruannete põhjal. Seega

tulemused on saadud aruannetes kajastatu ja fookusgrupi intervjuu põhjal. (Sisehindamise alane uuring, 2011). Töö tulemusena on välja toodud järeldused ja ettepanekud sisehindamise korraldajatele, üldhariduskoolide ja koolieelsetele lasteasutuste juhtidele sisehindamiseprotsessi arendamiseks. Nii 2008. kui 2011. aastal läbiviidud uuringus leiti, et teadmised sisehindamisest erinevad kooliti suurel määral. Kui 2008. aastal läbiviidud uuringus toodi välja, et sisehindamine on kooli arengut soodustav tegevus, siis 2011. aastal toodi välja ka võimalikke kitsaskohti (nagu näiteks protsessi ajamahukus, hirm hinnanguid saada, andmeanalüüsioskuste puudulikkus). 2011. aastal läbiviidud uuringus on öeldud ka seda, et nii nimetatud kui ka varasemad uuringud on näidanud, et asutustes, kus ollakse sisehindamisest teadlikumad ja sisehindamise suhtes positiivsemalt meelestatud, ollakse suurema tõenäosusega valmis oma tööd analüüsima eesmärgiga saada paremaid tulemusi. Kui varasemates (2006 – 2010 läbiviidud) uuringutes leiti, et õppeasutustes kasutatakse vähe strateegilisi juhtimispõhimõtteid, siis 2011. aastal läbiviidud uuringu tulemusena leiti, et õppeasutuste juhid seostavad sisehindamist tihedalt arengukavaga.

2012. aastal koostatud uuringus temaatilise riikliku järelevalve kohta õppeasutustes uuriti muuhulgas kuivõrd oluliseks peavad õppeasutuste juhid erinevaid hindamistegevusi õppeasutuse arendamise seisukohal. Samuti uuriti kuivõrd aitab õppeasutuste juhtide arvates läbiviidud järelevalve kaasa õppeasutuse sisehindamise läbiviimisele. Nimetatud uuring keskendus siiski järelevalve temaatikale (Reino & Mõtsmees, 2012). Uuringu tulemusena toodi välja, et õppeasutuste juhtide hinnangul järelevalve pigem aitab kaasa sisehindamisele. Väidetavalt on aastatega saadud järjest enam aru, et järelevalve toetab sisehindamist. Uuringus toodi ka välja, et erinevatest hindamistegevustest (liigitati: kompleksne järelevalve, temaatiline järelevalve, sisehindamine, nõustamine) peeti teistest olulisemaks sisehindamist, kusjuures erinevused sisehindamise ja sisehindamise nõustamise vahel ei olnud suured. Kompleksse järelevalve olulisust hinnati kõige madalamalt. Öeldi ka, et sisehindamisse suhtutakse pigem positiivselt (Reino & Mõtsmees, 2012).

Kuigi ka varem on tehtud Eestis mitmeid koolide kvaliteedijuhtimisalaseid uurimistöid (nagu näiteks Kahre, 2001) oli Raam (2004) magistritöö teemal „Õppeprotsessi sisehindamise süsteem Tartu Annemõisa kooli näitel” tähelepanuväärne seetõttu, et selles esitatud järeldused ja soovitused abimaterjalina õppeprotsessi sisehindamise süsteemi kujundamisel ja käivitamisel oli üheks esimeseks taoliseks uurimuseks Eestis, kus kirjeldati õppeprotsessi sisehindamise süsteemi ja anti ülevaade selle praktilistest lahendustest. Autor loob töö tulemusena õppeprotsessi sisehindamise mudeli.

Zarutskihh (2010) uuris oma magistritöös Balti riikide koolide välis- ja sisehindamise süsteeme ning kõrvutas neid Eesti süsteemi ja praktikaga. Samuti analüüsis ta Balti riikides kasutatavaid õppeasutuse hindamise süsteeme. Zarutskihh (2010) kirjeldas vene koolide õpetajate ja koolijuhtide seisukohti ja hoiakuid kooli sisehindamise ja õpetajate enesehindamise suhtes. Ta seadis ka eesmärgiks leida viise kuidas luua ja juurutada koolis tõhusalt toimivat hindamissüsteemi, et anda koolidele ideid sisehindamissüsteemi täiustamiseks. Autor viis uuringu läbi kuues vene õppekeelega koolis 147 pedagoogi ja 5 koolijuhi osavõtul. Empiirilise uuringu meetoditena kasutati dokumendianalüüsi ja intervjuud kogemuste kirjeldamiseks; anketeerimist õpetajatelt ja intervjuud koolijuhtidelt andmete kogumiseks. Koolide andmeid uuriti nii eraldi kui ka omavahel võrdluses. Uurimistulemused ei andnud kinnitust seosele hindamise tähtsuse ja õpetaja poolt õpetatava ainevaldkonna ning tööstaaži vahel. Ilmsiks tuli aga seos pedagoogi ametijärgu ja kooli hindamise ning enesehindamise tähtsuse vahel.

Parve (2011) on uurinud õppiva organisatsiooni kontseptsiooni Peter Senge viie distsipliini põhjal, käsitledes teemat sisehindamise aspektist lähtuvalt koolieelsetes lasteasutustes. Uurimus kajastab, milliseid sisehindamismudeleid lasteaiad kasutavad ning kas lasteaiad vastavad õppiva organisatsiooni tunnustele. Uurimuses kasutati andmekogumisvahendina kahte erinevat ankeeti. Uurimuses osalesid neljateistkümne lasteaiatöötajad (Parve 2011). Parve leidis, et sisehindamise olemus ei ole paljudele selge. Parve (2011) väitis, et eneseanalüüsiga tegeletakse harva ning mõnel juhul üldse mitte. Samuti tõi ta välja, et kõrgema haridusega töötajad mõistsid sisehindamise ideoloogiat ja eesmärgi suhteliselt hästi. Parve väitis, et üldiselt ei suhtuta sisehindamisse soovivalt ja ütles, et süsteemne mõtlemine iseloomustab eelkõige staažikamaid töötajaid.

Pärn (2011) uuris enesehindamist haridusasutustes Pärnu koolide näitel. Uurimistöö sisuks oli põhimõtteliselt hindamise kui protsessi uurimine. Grossfeldt (2008) ja Hirv (2008) on uurinud sisehindamise protsessi ühe kooli näitel. Lauer (2008) on uurinud kooli ja õpetaja enesehindamist ning selle mõju õpetaja arengule. Tegemist on samuti hindamise kui protsessi uurimisega ning lisaks on analüüsitud seoseid õpetaja tööalase arenguga. Pool (2011) on uurinud üldhariduskoolide tulemuslikkuse kriteeriume lapsevanemate vaatepunktist. Nimetatud uurimistöö on sisuliselt arvamuse uuring.

Kose (2013) uuris sisehindamise rakendumist Eesti kutseõppeasutustes koolide sisehindamisaruannete põhjal. Kose (2013) leidis, et sisehindamise muutmine kohustuslikuks kiirendas kutsekoolides kompleksse sisehindamise läbiviimist ning sisemiste kvaliteedikindlustussüsteemide arendamist. Ta väitis ka, et see lõi eelduse riikliku järelevalve rolli vähendamiseks ning sise- ja välishindamise teineteist toetavaks rakendamiseks koolide sisehindamise toetamisel välise nõustamistegevuse kaudu.

Kui välja arvata HTM poolt korraldatud uuringud, kus muuhulgas käsitleti ka sisehindamise nõustamist, uurimustöid Eestis koolijuhtide arusaamadest sisehindamise nõustamisest alates aastast 2006, mil kompleksset sisehindamist riiklikult rakendama hakati, lõputöö autori teada tehtud ei ole.

1.5. Uurimuse eesmärk, uurimisküsimused ja uurimisviis

Lõputöö eesmärgiks on välja selgitada Eesti üldhariduskoolide koolijuhtide arusaamad sisehindamise nõustamisest ja sisehindamisest nõustamise kontekstis. Eesmärgist lähtuvalt püstitati järgmised uurimisküsimused:

- Millised on koolijuhtide ootused sisehindamise nõustamise osas ja kuidas need on realiseerunud?
- Milline on koolijuhtide arusaam sisehindamise nõustajate eesmärkidest ja tegevustest?
- Kuidas koolijuhid tajuvad seda kuidas on nende arusaamad sisehindamise ja sisehindamise nõustamise osas muutunud?

2. UURIMUSE METOODIKA

2.1. Uurimuse valim

Valimi moodustavad Eesti üldhariduskoolide direktorid koolidest, kus on läbitud sisehindamise protsess - läbi viidud sisehindamine, koostatud sisehindamise aruanne ja saadud sisehindamisele tagasisidet sisehindamise nõunikult, mis on samuti vormistatud aruandena. Valimi moodustamisel võeti arvesse, et peale nõustamise tagasiside saamist oleks koolijuhtidel olnud vähemalt üks õppeaasta aega sisehindamise ja nõustamise tulemusi rakendada. Seda tehti seepärast, et uuritavad saaksid adekvaatsemalt hinnanguid anda. Uurimustöö koostamiseks koguti andmeid 2013/2014 õppeaastal. Arvesse võttes, et koolielu korraldatakse õppeaastate järgi, võeti valimisse direktorid koolidest, kus nõustamise tagasiside oli 2012/2013 õppeaasta alguseks saadud. Arvestades eeltoodut ja sisehindamise nõustamise rakendamise algusaega, milleks on 2006. aasta (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, § 42² lg 1, 2006), moodustati valim koolidejuhtide baasil, kellel oli sisehindamise nõustamise kogemus ja kes olid tegevad juhtidena koolides, kus nõustamine viidi läbi perioodil 2006 – 2011. Valimis oli kuus koolijuhti.

2.2. Andmete kogumine ja uurimuse läbiviimise protseduur

Uurimise algusfaasis pandi paika valimi moodustamise põhimõtted. Seejärel koostati lähtuvalt töö eesmärgist intervjuu küsimuste kava. Intervjuu küsimuste kava koosnes kolmest teemaplokist lähtudes kolmest uurimisküsimusest.

Teemaplokkide kaupa uuriti: (a) koolijuhtide ootusi ja nende realiseerumist sisehindamise nõustamise osas, (b) koolijuhtide arusaama sisehindamise nõustaja eesmärkidest ja tegevustest ja (c) kuidas tajuvad koolijuhid arusaamade muutusi selles osas kuidas on nõustamise kogemus muutnud nende arusaamu sisehindamisest ja sisehindamise nõustamisest.

Esimeses teemaplokis paluti uuritavatel kirjeldada ootusi sisehindamise nõustamise osas. Samuti paluti kirjeldada kuidas koolijuhtide hinnangul need ootused realiseerusid. Teise teemaploki all uuriti millised olid koolijuhtide hinnangul nõustaja eesmärgid ning kuidas koolijuhtide arvates nõustaja tegevus nendele eesmärkidele vastas. Kolmandas teemaplokis paluti kirjeldada arusaamu saadud nõustamise kogemusest ning arusaamu sellest kuidas on mõjutanud saadud nõustamise kogemus nende arusaamu sisehindamisest ja sisehindamise

nõustamisest. Intervjuude lõpus paluti uuritavatel lisada mõtteid sisehindamise ja sisehindamise nõustamise kohta.

Intervjuu küsimuste valmimise järel viidi läbi pilootintervjuu. Selle käigus katsetati küsimuste sobivust. Autor sai uurimistöö eesmärgil läbiviidava intervjuueerimise kogemuse. Peale pilootintervjuud sõnastati mõned küsimused ümber, nii, et need aitaksid paremini töö eesmärki täita. Küsimusi muudeti ka sõnastuselt lihtsamaks ja arusaadavamaks.

Pilootintervjuu andmeid lõputöös ei kasutatud. Saadud kogemusele tuginedes püüti autori poolt intervjuueerimisel vältida vigu, mida tehti pilootintervjuu käigus – ei esitatud intervjuueerimise käigus oma arvamust ega segatud vahele.

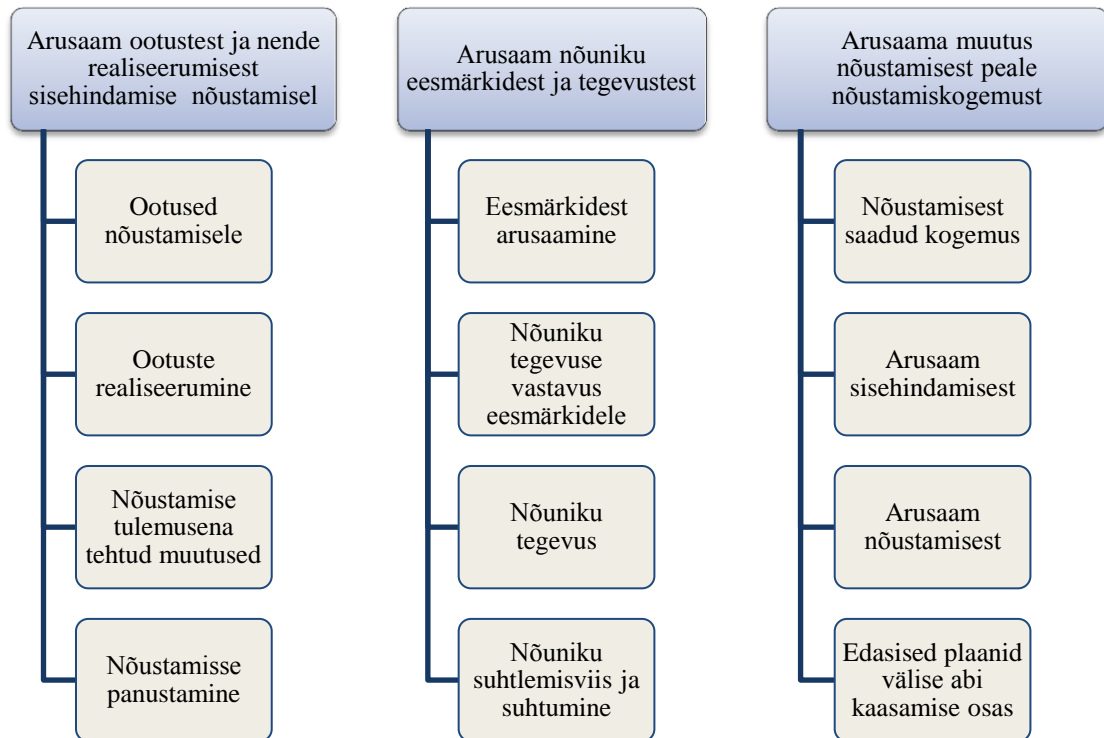
Uuritavatele küsiti nõusolekut uurimistöös osaleda e-kirja teel. E-kirjas selgitati uurimistöö eesmärki, kogutavate andmete analüüsimise ja kasutamise põhimõtteid ning saadavate tulemuste kasutamise võimalusi. Lepiti kokku uuritavale sobiv aeg ja koht intervjuu läbiviimiseks. Intervjuud toimusid koolijuhtide töökohtadel ja ühe koolijuhiga tema kodus. Kokkusaamisel püüti luua pingevaba õhkkonda, rääkides eelnevalt üldistel haridusteeladel. Seejärel tutvustati oma uurimistöö eesmärki, andmete kogumise ja analüüsi põhimõtteid ning selgitati uuritavatele, et saadud andmeid kasutatakse anonüümselt ning ei avalikustata intervjuu käigus saadud infot seostatult nende nimega ega kontekstis kus võib eeldada, et nende nimesid saab tuvastada. Intervjuud kestsid keskmiselt 40 minutit. Need salvestati diktofonile. Peale intervjuueerimist toimus nende transkribeerimine ja analüüsimine.

2.3. Andmete analüüsimine

Andmete analüüsiks kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Andmete analüüs algas intervjuude transkribeerimisega. Mc Lellan et al., (2003) järgi, Lukka (2013) kaudu arvestati, et intervjuud tuleb väga täpselt transkribeerida, kui analüüsi eesmärgiks on kirjeldada uuritavate kogemusi, teadmisi, hoiakuid, väärtusi ja uskumisi. Andmete analüüsimisel arvestati intervjuude käigus tehtud märkmetega intervjuueeritava kehakeele ja emotsioonide kohta. Need lisati transkribeeritavale tekstile. Transkribeerimisel kasutati märkide süsteemi – emotikone naeratuse, negatiivse emotsiooni märkimiseks, punkte pauside märkimiseks (mida pikem paus, seda rohkem punkte). Uuritavate nimed asendati pseudonüümidega. Ühe intervjuu transkribeerimiseks kulus keskmiselt 8 tundi. Andmeanalüüs koostati lähtudes Kvale & Brinkmann (2009) poolt soovitatud etappidest. Intervjuud transkribeeriti, loeti korduvalt läbi, määrati tähenduslikud üksused, viidi läbi avatud kodeerimine, moodustati koodiraamat,

leiti kodeerimiskooskõla, grupeeriti koodid, moodustati koodidest alakategooriad ja peakategooriad, millest toodi välja tulemused.

Täenduslikuks üksuseks valiti fraas, millel oli käesoleva uurimustöö kontekstis oluline tähendus (näiteks *kui ei peaks jätaks ära, olen igati nõustamise poolt, süsteemi käimalükkamiseks oli kindlasti vajalik*). Andmete analüüsimisel taotleti tekstianalüüsil tekstimaterjali vähendamist ja kasutati teoreetilise kodeerimise põhimõtteid. Seejärel viidi läbi avatud kodeerimine. Avatud kodeerimiselt liiguti analüüsimise käigus valikulise kodeerimise poole. Transkribeeringute kõrvale kirjutati, arvesse võttes uurimisküsimusi ja tähenduslikku üksust, lugemise ajal koodid. Esialgu kodeeriti kõik intervjuud eraldi. Intervjuusid loeti korduvalt ja erinevatel ajahetkedel. Alguses loeti teksti korduvalt, et tunnetada tervikut ning seejärel sõnahaaval, et tuletada koode. Kodeerimise käigus moodustus koodiraamat kuhu paigutati kõikide intervjuude koodid ning eemaldati korduvad koodid. Alles jäeti korduvatest koodidest vaid üks kood. Näiteks kui sama kood *nõunik selgitas oma eesmärgi*, tuli välja mitmest intervjuust, siis jäeti alles vaid üks sellenimeline. Järgmise etapina grupeeriti koodid omavahelise seotuse järgi. Avatud kodeerimise tulemusena saadi tekstile liidetud koodide ja kategooriate nimekiri. Mugavamaks koodide grupeerimiseks ja kategooriate moodustamiseks prinditi koodiraamat välja ja lõigati kõik koodid eraldi välja. Korduva lugemise ja koodide ümbertõstmise järel paigutati koodid kolme gruppi. Eraldati koodid, mis olid seotud ootustega nõustamise osas, koodid, mis olid seotud arvamustega sisehindamise nõustaja eesmärkide ja tegevusega ja koodid mis olid seotud arusaamaga sisehindamise ja selle nõustamise osas. Koodide edaspidisel analüüsimisel neid lugedes ja ümbertõstes paigutati sarnase tähendusega koodid alakategooriatesse ning anti neile sisu järgi nimetused. Sõltuvalt alakategooriate omavahelisest seotusest jaotati alakategooriad peakategooriate alla. Kolme peakategooriasse koondusid koodid järgmiselt: (a) koodid, mis kirjeldasid koolijuhtide arusaamu ootustest ja nende realiseerumisest sisehindamise nõustamisel, (b) koodid mis kirjeldasid koolijuhtide arusaamu nõuniku eesmärkidest ja tegevuse vastavusest eesmärkidele, (c) koodid, mis kirjeldasid koolijuhtide arusaamu sellest kuidas koolijuhid tajuvad arusaamade muutust nõustamisest peale nõustamiskogemust. Saadud pea- ja alakategooriad on esitatud joonisel 1.



Joonis 1. Peakategooriad ja alakategooriad.

Näiteks koodid *nõunik vestles õpetajatega, nõunik andis suuliselt tagasisidet õpetajatele, nõunik kontrollis dokumente* paigutasin alakategooria *nõuniku tegevus* alla. Andmeanalüüsi käigus valiti transkribeeritud intervjuudest välja tsitaadid, mis ilmetaksid uurimuse tulemusi. Tsitaate toimetati vähesel määral - eemaldati korduvad sõnad. Tsitaatide esitamisel uurimustulemuse juures kasutati uuritavate ja intervjuudes mainitud isikute pseudonüüme.

2.4. Töö usaldusväarsus

Kvalitatiivse uurimuse valiidsuse tagamiseks kasutati eksperdi kaasamist, uurija reflekteerimist ja uurimisprotsessi täpset kirjeldamist. Enne intervjuerimist vaadati intervjuu kava üle lõputöö juhendaja poolt mille tulemusena muudeti küsimusi nii, et need aitaksid paremini saavutada lõputöö eesmärki. Valiidsuse tõstmiseks viidi läbi pilootintervjuu, et proovida intervjuu kava sobivust uurimuse eesmärkide täitmiseks. Peale pilootintervjuud kohandati intervjuu küsimusi – nii, et need oleksid arusaadavamad ning aitaksid paremini saavutada töö eesmärke.

Reliaabluse suurendamiseks kasutati erinevaid võimalusi. Intervjuud salvestati diktofonile, mis Kvale & Brinkman (2009) järgi aitab tõsta töö usaldusväärsust. Intervjuu käigus paluti intervjuueeritaval mõnda aspekti täpsustada ning anti intervjuu lõpus võimalus veel oma mõtete avaldamiseks.

Andmeanalüüsi koostades loeti intervjuusid korduvalt ja erinevatel ajahetkedel, eesmärgiga saavutada uurijasisene kodeerimiskooskõla. Mõnel korral muudeti koodide sõnastust ja lisati koode juurde.

Lõputöö usaldusväärsuse tõstmiseks tehti koostööd naaberkooli direktoriga. Olles tutvustanud käesoleva uurimuse koostamise metoodikat, paluti kolleegil kodeerida iseseisvalt kolm lehekülge töö aurori poolt transkribeeritud intervjuud ning seejärel arutati kodeerimistulemuste erinevused läbi ning arutelude käigus saavutasime uurijatevahelise kodeerimiskooskõla. Saadud erinevused kodeerimise osas arutati läbi, nii, et saadi kodeerimiskooskõla.

3. TULEMUSED JA ARUTELU

3.1. Ootused sisehindamise nõustamisele ja nende realiseerumine koolijuhtide hinnangul

3.1.1. Ootused sisehindamise nõustamisele.

Ootusi sisehindamise nõustamisele saab liigitada põhimõtteliselt kolme gruppi: kirjeldati positiivseid ootusi, väljendati teadmatust ootuste osas ning kirjeldati erinevaid hirme. Kusjuures mõned intervjuueritavatest, kes kirjeldasid ootuste osas hirme, kirjeldasid ka positiivseid ootusi nõustamise osas. Üks intervjuueritav väitis, et tal polnud hirme kuna ei osanud midagi oodata. Positiivseid ootusi kirjeldasid neli koolijuhti, hirme kolm koolijuhti. Täielikku teadmatust väljendas üks koolijuht. Teadmatust mõnedes aspektides väljendas lisaks veel neli koolijuhti.

Ma ootasin et ma saaks ta tehtud □ ja esitatud □ aga /...../ noh mina olin viimase hetkeni /..../ ma mõtlesin siis küll ainult sellele paberi formaadile, et oleks see paber. Oli segadus – ühel üks teisel teistsugune /..../ Milline? /..../ mina ka ei tea. Noh mina mõtlesin, et paber on esitatud ja ma ei osanud oodata mida see [nõustamine] võiks veel anda. (Ivo)

Positiivsed ootused. Üks koolijuht väitis, et tal olid sisehindamise nõustamise osas väga kõrged ootused tänu eelnevatele teadmistele sisehindamise ja sisehindamise nõustamise osas. Enese väitel ta teadis mida nõunik peaks koolis tegema ja mis on nõuniku tegevuse eesmärgid. Ootusi sisehindamise nõustamisele väljendati ka järgmiselt: oodati, et kiidaks sisehindamise aruande heaks, oodati nõunikupoolset heakskiitu seni tehtud tööle, oodati kriitilise sõbra nõuannet, taheti saada kooli arengu seisukohalt häid mõtteid, taheti saada tagasisidet ja nõuandeid kõrvaltseisja pilgu läbi. Sooviti, et keegi väljastpoolt kooli annaks tagasisidet õpetajatele. Taheti saada kinnitust seni tehtu osas, saada tuge, saada head nõu. Oodati ka, et nõunik ütleks mis on valesti, et tooks välja aruandes olevad puudujäägid, et tooks välja probleemid. Koolijuhid tõid välja, et oodati nõuniku abi sisehindamissüsteemi rakendamisel, sooviti saada nõuannet sisehindamise osas, saada nõuniku abil rohkem teadmisi ja oskusi sisehindamisest, saada abi sisehindamise aruande tegemisel, saada selgust sisehindamise ja nõustamise osas. Eelnimetud ootusi väljendasid koolijuhid, kel olid üldiselt positiivsed ootused nõustamise suhtes. Intervjuueritavad, kes olid üldiselt positiivsete ootustega nõustamise suhtes ootasid, et nõunik oleks kompetentne, et ta süveneks kooli tegemistesse, et ta usaldaks ja et ta oleks hea kuulaja.

Ootusi enda käitumise osas kirjeldati järgmiselt: püüti olla avatud, püüti olla avatud kriitika suhtes. Väideti, et oldi ise väga huvitatud sisehindamise nõustamisest, oldi positiivselt

meelestatud, oli sisemine motivatsioon luua võimalused tulemuslikuks nõustamiseks ning oli soov saada ja rakendada nõuniku tagasisidet.

Teadmatust ootuste osas. Teisest küljest väideti jälle, et ei osatud midagi oodata ja ei olnud ootusi nõustamise osas. Väljendati teadmatust sisehindamise ja sisehindamise nõustamise osas. Üks koolijuht väitis, et ei oodanud sisulist tagasisidet kuna ei näinud selleks vajadust. Intervjueeritav, kes väljendas teadmatust nõustamise osas, väljendas ka ebausku nõustamise tulemuslikkuse osas. Samuti väljendati sallimatust väljastpoolt antavate nõuannete osas. Väljendati ka eelarvamusi ja teadmatust nõustamise osas seoses inspekteerimise käigus saadud negatiivsete kogemustega. Koolijuhid, kes väljendasid teadmatust ootuste osas nõustamisele, ei kirjeldanud ootusi omapoolsele panusele nõustamisel.

Hirmud. Intervjuude käigus väljendati erinevaid hirme sisehindamise nõustamise ees. Kardeti saada negatiivset tagasisidet, kardeti, et on liiga vähe dokumente, et nõutakse ilusaid kirjeldusi, et võib olla erinev arusaam nõustajaga vajalike dokumentide osas. Osadel intervjueeritavatel oli hirm, et nõustaja ei mõista, hirm nõustaja eelarvamuste, hoiakute eest. Samuti oli hirm selle ees mida peaks nõustajale tõestama ja kartus, et nõustaja käitub inspekteerijana. Kartuste osas toodi välja ka teadmatust nõustaja poolt kogutud andmete ja nõustamise tulemuste kasutamises. Väljendati kartust selle ees, et kooli pidaja ei saa nõustamise eesmärkidest aru ning koolijuhil võib tekkida raskusi tagasisidearuandesse kirjutamisel ning tagasisidearuandes väljatoodud negatiivset võidakse kasutada ebasoovitavast koolijuhist vabanemise eesmärgil. Üks koolijuht ütles, et otsustas palgata nõuniku seetõttu ise (mitte ei taotlenud nõustamist HTMLt), et sai sel juhul nõunikku ise valida, selgitada talle oma ootusi ja seeläbi ka jõuda oodatava tulemuseni – „saada paber“. Vastasel juhul oleks võidud talle nõustajaks „määrata ükskõik kes“. Ta väljendas arvamust, et ootused sõltuvad sellest kuidas koolis on sisehindamisse suhtutud ja kuidas eneseanalüüsi on tehtud ning et koolijuhi ootustest sõltub nõustaja valik. Väljendati ka skeptilisust nõustaja osas seoses varasema negatiivse kogemusega inspekteerimisel ja seoses negatiivse suhtumisega inspektoritesse. Toodi ka välja, et negatiivne tagasiside kirjutanduna võib kahjustada kooli ja ka direktori mainet kuna erinevad huvigrupid ei pruugi seda mõista. Üks koolijuht väitis, et sisehindamise nõustamise tagasisidearuande saamisega oli kiire ning ootas, et sisehindamise nõustamine saaks tehtud kuna seda pidi tegema ning tema põhiliseks ootuseks oli saada „sobiva jutuga paber“. Nimetatud juhul oli koolijuht ajendatud hirmust saada ebasoovitavaid reageeringuid huvigruppidele. Ta avaldas ka arvamust, et paljudel koolijuhtidel ongi eelnimetatud ootused.

Sisehindamise alases uuringus (2011) on öeldud, et respondendid pidasid sisehindamise protsessis takistavateks teguriteks muuhulgas hirmu hinnanguid saada. Probleemina toodi eelnimetatud uuringus esile, et kooli pidaja võib tulemusi väärtalt tõlgendada. Sama hirmu nimetati ka käesolevas lõputöös, kuid lisaks sellele toodi ka välja, et nõuniku poolt parendusvaldkondadena väljatoodavaid tegevusi kirjeldav tagasisidearuanne võib kahjustada kooli mainet.

Väljendati ka skeptilisust nõustaja osas seoses varasema negatiivse kogemusega inspekteerimisel ja seoses negatiivse suhtumisega inspektorisse. Märkiti veel seda, et ootused olenevad sellest kui palju on koolis sisehindamisse panustatud.

3.1.2. Arusaam ootuste realiseerumisest.

Positiivsete ootuste, hirmude realiseerumine. Arusaam ootuste realiseerumisest sisehindamise nõustamise osas oli varieeruv: neli koolijuhti väitsid, et ootused täitusid ja nõustamine vastas ootustele, ühe koolijuhi arvates ei täitunud ootused sajaprotsendiliselt ning ei saadud päris seda mida nõustamiselt oodati ning üks koolijuht väitis, et ei näe sisehindamise nõustamisel mingit tulemust. Üks koolijuht väitis, et nõunik panustas nõustamisse oodatust vähem.

Kui vaadelda kuidas ootused positiivse tulemuse, teadmatuse ja hirmude osas realiseerusid, siis saab tuua välja järgmist:

1. Intervjueeritav – ootused täitusid positiivse osas, hirmud olid osaliselt õigustatud;
2. Intervjueeritav – positiivsed ootused, kuid täitusid osaliselt;
3. Intervjueeritav – positiivsed ootused ja need täitusid;
4. Intervjueeritav – positiivsed ootused täitusid ja olid mõned hirmud, mis ei realiseerunud;
5. Intervjueeritav – positiivsed ootused ja mõned hirmud, kuid positiivsed ootused täitusid ja hirmu osas ootused ei realiseerunud;
6. Intervjueeritav – tajus teadmatust ja sai pigem negatiivse kogemuse;

Seega tõid kaks intervjueeritavat välja, et nende hirmud ei realiseerunud. Üks koolijuht kirjeldas kuidas tagasisidearuandesse kirjutandu vastas ootustele tema hirmude osas, kuid hirmud ei realiseerunud tema hinnangul nii suures osas nagu ta oli kartnud. Tajuti, et positiivsed ootused realiseerusid enam ja hirmud vähem kui oodati.

Kolme koolijuhi väitel nõustamise käigus ega selle tulemusena ei saadud kahju. Ühe koolijuhi väitel ei saadud kasu ning ühe koolijuhi väitel ei saadud kasu ega kahju.

Positiivsest aspektist toodi välja, et nõustamine andis kindlustunde. Peeti oluliseks, et kindlustunne saadi seni tehtu osas, rakendatud sisehindamise süsteemi toimivuse osas, tehtud töö olulisuse osas, koolis tehtavate tegevuste arusaadavaks tegemise osas, kasutatavate analüüsimeetodite osas.

Ootuste realiseerumine tagasiside osas. Nõuniku tagasiside osas väideti, et see oli positiivne, et tagasiside oli oodatust positiivsem ning väljendati rahulolu selle üle, et nõustamise käigus ega selle tulemusena ei kaasnenud negatiivsele keskendumist. Väljendati ka rahulolu selle üle, et nõustamine tehtud sai. Üks intervjueeritav väitis, et ei mäleta nõustaja poolt tehtud ettepanekuid. Üks intervjueeritav jällegi väitis, et ei olnud ettepanekuid mida nad poleks ise teadnud. Väideti ka, et positiivsed aspektid mida nõustaja välja tõi, olid ise enne väljatöötatud ning probleeme teati ise. Üks intervjueeritav tõi välja, et ei olnud valdkondi, kus oleks midagi tegemata olnud või oleks totaalselt valesti tehtud.

Eisenschmidt, et al. (2011) järgi peaksid nõunikud aitama kaasa õppeasutuse tugevuste ja parendusvaldkondade määratlemisel ning aitama hinnata sisehindamise tulemuslikkust ja otstarbekust. Pettai (s.a) on öelnud, et nõustamise käigus tehakse juhile ettepanekud tegevuse parendamiseks ning võimalikud parendustegevused lepatakse koolijuhiga kokku nõustamistegevuse käigus ning need fikseeritakse tagasisidearuandes. Seega peaks olema nõustamisprotsess kahepoolne tegevus, kus koostöös püütakse nõustamise eesmärki täita. Intervjueeritavate nõustamise ajal oli „Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses“ (2010) sätestatud, et nõustamise käigus antakse soovitusi kooli sisehindamise kohta. Eeltoodult on mõned koolijuhid kirjeldanud aga arusaamu ootuste realiseerumise osas nõustajapoolsete ettepanekute tegemist, justkui ootust.

Koolijuhid ei tajunud ootusi sisehindamise nõustamise eesmärkidest lähtuvalt vaid kirjeldasid sageli ka ootusi oma vajadustest või hirmudest lähtuvalt. Seega võib see konflikt ootuste osas sisehindamise nõustamisele mõjutada nõustamise tulemuslikkust, mis omakorda võib mõjutada seda kuidas koolijuhid nõuniku tegevust tajuvad, millise kogemuse nad saavad ning kui vajalikuks nad edaspidi nõustamist peavad. Sisehindamise alases uuringus (2011) on välja toodud, et uuritavate arvates on vajadus asja- ja jõukohase koolituse osas, mõistmaks sisehindamise protsessi olemust ja vajalikkust. Kitsing (2012) on väitnud, et nõunikud vajavad täiendavat koolitust, et mõista oma rolli koolide analüüsialase võimekuse tõstmisel. Samuti on Kitsing (2011) väitnud, et õppeasutuste juhid vajavad põhjalikku koolitust strateegilise planeerimise ja andmeanalüüsi osas. Ülevaates sisehindamise ja nõustamise kohta on välja toodud, et koolijuhtimise tase on Eestis väga erinev (Kitsing, 2010). Seega

võivad koolijuhtide ja nõunike teadmiste ja teadlikkuse erinevus olla üheks arusaamade erinevuse põhjuseks.

Ootuste realiseerumine tagasisidearuande osas. Saadud tagasisidearuande osas väljendati nii rahulolu kui ka pettumust. Intervjueeritavate seas oli koolijuhte, kes olid sisehindamise nõuniku tagasisidearuandega nõus kui ka neid, kes ei olnud ja neid, kes arvasid, et tagasisidearuanne jäi pealiskaudseks või selles ei olnud välja toodud midagi uut. Uue all peeti antud juhul silmas, et koolijuhi arvates ei saadud nõustamise tulemusena uut teadmist. Pettai (s.a.) ja nõustamise ajal kehtinud nõuniku tegevust reguleeriva määruse alusel (Kooli- ja koolieelse..., § 3 lg 10 p 4, 2009) järgi tehakse nõustamise tulemusena juhile parendusettepanekud vajalike juhtimisotsuste vastuvõtmiseks ning neis lepitakse kokku nõustamistegevuse käigus. Samas on ka sisehindamisel juhendmaterjalides koolijuhtidele selgitatud nõuniku tegevust kui vastastikust koostööd, mille käigus võib nõunik anda soovitusi (Pettai, 2008; Lilleste 2008). Nikkanen & Lyytinen (2005) on öelnud, et enesehindamist peab täiendama välishindamine, kuna siis saadakse objektiivsem ülevaade kooli toimimisest. Eeltoodule tuginedes ei saakski tagasisidearuandes olla uut, mida koolijuht varem ei teadnud. Küll aga saab eeldada, et uut teadmist tekib nõustamisprotsessis. Seega eeltoodud kirjelduse põhjal võib väita, et koolijuhi ootus saada nõustamise tulemusena uut teadmist oli õigustatud. Uus teadmine ei pea tingimata olema tajutud kui nõuniku tehtud ettepanek või nõuniku antud soovitus vaid selleni võib olla jõudnud koolijuht nõustamisprotsessi käigus ise. Samuti tuleb märkida, et koolijuhid ei pruukinud endale teadvustada, et nõustamise tulemusena saadud uus teadmine on saadud tänu nõustajapoolsele panusele.

Ühe koolijuhi väitel ei saanud ta kõigest tagasisidearuandes väljatoodust aru ning omapoolsete küsimuste esitamisel sai ta negatiivse kogemuse kuna nõunik jäi oma kindlale seisukohale. Üks koolijuht väitis, et tagasisidearuandes ei tehtud etteheiteid, mille osas oli hirm, et need tuuakse tagasisidearuandes välja.

Ootuste realiseerumine kasu osas. Tajuti, et nõustamise käigus ega selle tulemusena ei saadud oodatud kasu. Samuti tajuti, et ei saadud eeldatud kahju. Ühe koolijuhi väitel ei saadud koolijuhi väitel ei saadud kasu ega kahju. Koolijuhtide ootused nõustamise osas võisid mõjutada nende arusaama tajutud kasu osas.

Oli koolijuhte, kes arvasid, et sisehindamise nõustamise tulemusena saadi uusi kogemusi, teadmisi ja oskusi kui ka neid, kes arvasid, et midagi uut nõustamise käigus ei saadud.

Saadud kasu osas toodi välja kooli tunnustamist nõuniku poolt nii koolisisiseselt kui huvigruppidele, nõustamise tulemusena saadud sisukat tagasisidet, nõustamise käigus tehtud või tagasisidearuandes kajastatud ettepanekuid, nõunikult saadud konkreetseid nõuandeid, nõuniku poolt tagasisidearuandes välja toodud kooli tugevusi, nõuniku abi kooli eripära väljatoomisel, abi sisehindamise süsteemi rakendamise ja arendamise osas, abi kooli tegevuste analüüsimise osas, kindlustunde saamist seni tehtu või edasiste tegevuste eesmärgipärasuse osas. Toodi ka välja, et sisehindamise nõustamise käigus analüüsiti varasemast põhjalikumalt kooli tegevuste eesmärgipärasust. Üks koolijuht arvas, et nõustamise tulemusena valminud sisehindamise aruanne kajastas paremini kooli tugevusi, tulemusi ja eripära kui enne nõustamist.

Me olime omavahel neid asju väga palju arutanud, et kuidas oleks õige, et mida võiks rohkem kajastada ja millised andmed näitaksid rohkem seda kuidas kool toimetas. Muidugi ma olin alguses vihane, kui ta lasi mul aruannet täiendada ☺ ☺ aga /.../. Nojah /.../ aga ma olin endale ikkagi eesmärgiks võtnud, et ma tahan seda hästi teha. Siis ma nagu ikkagi toimetasin tema näpunäidete järgi. Tegelikult oli see väga hea, et ta niimoodi tahtis, jah! (Anni)

Kolm koolijuhti väljendasid rahulolu selles osas, et nõunik „vaatas nende tegevusi kõrvaltvaataja pilguga“ ning arvasid, et see oli kasulik. Nõustamise tulemusena saadud kasu osas toodi veel välja nõunikupoolset tagasiside andmist õpetajatele. Väideti, et nõunik rääkis õpetajatele sisehindamise nõustamise tulemustest, andis tagasisidet selle kohta kuidas koolis oldi tegevusi analüüsitud ning seeläbi tajusid väidetavalt õpetajad oma töö tulemust seoses eneseanalüüsimisega ja oma panust sisehindamises paremini. Üks koolijuht väitis, et õppis nõuniku tagasisidest palju.

Kusjuures võib väita, et koolijuhid, kes väljendasid rohkem positiivseid ootusi, kirjeldasid ka rohkem saadud kasu. Kitsing (2011) on öelnud, et nõustamisest peaks olema kasu nii juhi enda professionaalsuse tõstmisele kui õppeasutuse arengule. Käesolevas uurimuses osalenud kirjeldasid rohkem kuidas nende ootused realiseerusid kasu saamise osas õppeasutusest lähtuvalt, kuid tajuti ka kuidas ootused realiseerusid enda professionaalsuse tõstmisest lähtuvalt.

Kui võrrelda koolijuhtide poolt tajutud saadud kasu nõustamise eesmärkidega, nimetati saadud kasuna enamat kui võiks eeldada sisehindamise nõustamisele seatud eesmärkide põhjal (nagu näiteks anti tagasisidet ka õpetajatele, tutvustati kooli tugevusi nõuniku poolt huvigruppidele, saadi kindlustunne). Samas tuleb ka märkida, et kõik koolijuhid ei teadvustanud ootusi lähtuvalt sellest, mis peaks olema sisehindamise nõustamise

eesmärkideks. Kirjeldati ootuste realiseerumist enda arusaamast lähtuvalt, mis aga ei pruukinud kattuda nõuniku arusaamadega koolijuhtide ootuste osas.

Koolijuhid väljendasid sisehindamise nõustamise käigus tekkinud tundeid järgmiselt: positiivseid tundeid seoses koostööga ja nõustamise tulemustega, frustratsiooni kui ei suudetud ennast piisavalt arusaadavaks teha, viha, kui nõunik soovitas aruannet täiendada, negatiivseid tundeid seoses saadud tagasisidearuandega, hirmu teadmatuse ja ootustega nõustamise eest ja pettumust seoses sellega, et nõustamisprotsessi ei kaasatud huvigruppe väljastpoolt kooli. Üks koolijuht väitis, et nõustamine oli tema jaoks väga huvitav. Ühe koolijuhi väitel oli neil nõunikuga erimeelsusi kuid sellegipoolest ei jätnud nõustamine kibestumistunnet. Üks koolijuht väitis, et nõustamise käigus tundis ta ainult positiivseid tunde

3.1.3. Nõustamise tulemusena tehtud muutused.

Muutused sisehindamise protsessis. Koolijuhtide arusaama sellest kuidas sisehindamise nõustamise tulemusi on rakendatud või milliseid muutusi sisehindamise nõustamise tulemusena on tehtud sisehindamise protsessis kirjeldati järgmiselt: soovitudest lähtuvalt püüti edaspidi kooli eripära rohkem välja tuua, soovitudest lähtuvalt vaadati üle hindamiskriteeriumid, peale nõustamist analüüsiti oma tegevusi, hakati rohkem andmeid koguma, hakati süsteemsemalt andmeid koguma, arutleti tegevuste eesmärgipärasuse üle, arutati läbi kooli jaoks oluline, muudeti sisehindamine süsteemsemaks. Üks intervjuueeritav väitis, et hakkas vähem andmeid koguma kuna neid oli enne liiga palju kogutud. Öeldi, et nõuniku tagasisidearuanne võeti edaspidiste tegevuste planeerimisel aluseks. Väideti ka, et peale nõustamisprotsessi arutleti õpetajatega selle üle, miks mõnedes sisehindamise aruandes kajastatud aspektides tekkis neil nõustajaga erinev arusaam. Seega kaasati õpetajaskond arutelude kaudu saadud tulemi abil sisehindamise protsessi. Üks koolijuht tõi välja, et nõustamise tulemusena sai koolis rakendatud terviklik süsteem.

Muutused sisehindamise aruandes. Koolijuhid väitsid, et sisehindamise nõustamise käigus või selle tulemusena muudeti sisehindamise aruanne sisukamaks, püüti edaspidi sisehindamise aruandes kooli tugevusi ja eripära rohkem kajastada, osati paremini näha ja välja tuua aruandes seoseid tegevuste ja tulemuste vahel.

/.../ Näiteks kui meil on need sihtväärtused seal arengukavas või sisehindamise juhendis välja toodud, siis nüüd õpetajad hakkasid neid lõimima ka oma töökavadesse või neid ühendama. (Merle)

Selle aruande me ikkagi võtsime aluseks. Kui me tegime uut arengukava, võtsime ikkagi neid soovitusi arvesse, /...../ panime neid üldtööplaani /.../ sealt lähtuvalt neid

tegevusi, vaatasime oma hindamiskriteeriumid üle, pidasime nõu õpetajatega mida teha, et oma eripära välja tuua. (Marta)

Muutuste teadvustamine enda professionaalsuse tõstmisel. Peale nõustamist tajuti vajadust õppida ennast arusaadavamaks tegema. Kolm koolijuhti arvasid, et tuginedes nõustamise tulemustele on edaspidi sisehindamise aruannet lihtsam teha, kuna õpiti paremini tundma sisehindamise süsteemi. Väideti ka, et õpiti paremini andmeanalüüsist ning tegevuste ja tulemustevahelisi seoseid välja tooma. Üks koolijuht tõi välja, et nõustamise tulemusena sai koolis rakendatud terviklik süsteem.

Kokkuvõtteks võib öelda, et koolijuhid tajusid muutusi, mis tehti nõustamise tulemusena sisehindamise protsessi täiendamiseks, muutusi aruande täiendamiseks ja muutusi enda professionaalsuse tõstmiseks. Samas ei saa väita, et ellurakendatud muutusi seostati sisehindamise nõustamisega kõigi intervjueeritavate poolt. Ühtki positiivset muutust ei kirjeldanud näiteks üks koolijuht. Uuritavad ei kirjeldanud seoseid muudatustega muudes valdkondades, mis oleks tehtud nõustamise tulemusena.

3.1.4. Arusaam nõustamisse panustamisest.

Kõik koolijuhid tajusid, et nõustamine on kahepoolne protsess ning kirjeldasid nii nende endi kui nõuniku panust. Eriarvamusi esines osas mil määral koolijuht ise peaks nõustamisse panustama ning mil määral tajuti nõuniku panust.

Omapoolne panus. Ühelt poolt väideti, et spetsiaalselt nõustamiseks ei panustatud midagi ja spetsiaalselt nõuniku jaoks ei tehtud midagi, teisest küljest väideti jällegi, et enne nõuniku saabumist vaadati üle kooli dokumentatsioon ja tehti vajalikud korrektuurid. Väideti, et tööd kogu sisehindamise süsteemi rakendamise ja aruandlusega oli enne palju, kuid väideti ka, et tööd ei olnud enne palju ning ei olnud erilist raskust sisehindamise rakendamisel ning aruande koostamisel. Avaldati arvamust, et tulemuslikuks nõustamiseks peaks koolijuht ise panustama aidates luua usalduslikku koostöist õhkkonda, peaks olema ise avatud, peaks olema motiveeritud sisehindamist hästi tegema. Toodi välja, et koolis peab olema eelnevalt sisuline töö põhjalikult tehtud. Toodi ka välja kogu kollektiivipoolse panustamise olulisust. Fullan (2006) on väitnud, et kui soovitakse jõuda püsiva eduni ja saavutada sisemist pühendumust, siis peab kool alguses tegema tugevaid jõupingutusi, et suurendada inimeste pädevust ja tegutsemisindu. Käesolevas uurimuses kirjeldati kogemusi, mis kinnitavad seda väidet.

Intervjueeritavad arvasid ka, et kui ollakse nõustamise vastu, siis pole sellest kasu. Samuti märgiti, et koolijuhi motivatsioonist, pädevusest, siirast huvist ja oskusest oma ootusi enesele ja nõunikule teadvustada sõltub nõustamise tulemuslikkus. Teisest küljest toodi jällegi välja, et koolijuht ei peaks midagi panustama ning nõustaja peaks olema nii pädev, et nõustamise tulemuslikkus ei tohiks sõltuda sellest kui palju koolijuht nõustamisse panustab.

Koolijuhid tõid välja, et nõustamisse panustati aega ning nõustajale maksti töötasu. Üks koolijuht arvas, et makstud tasu ja nõuniku antud panus sobisid ja olid vastavuses. Arvati, et panustatud aeg tasus ära. Üks koolijuht tõi ka välja, et nõustamine võib kujuneda ajaraiskamiseks. Üks koolijuht väitis, et panustati nõuniku töötasu eesmärgiga saada oodatav tulemus.

Ma arvan, et see on üks oht mis võib tulla [enda arusaadavaks tegemise kohta], mispärast ma olin nõus maksma raha /.../ mitte, et mulle saadetakse kuskilt keegi, kes pärast hakkab mulle mingit oma asja peale ajama ja pärast kirjutab ka paberi selleteemalise. See oligi see hirm. (Ivo)

Nõunikupoolne panus. Negatiivse poole pealt väljendati pettumust, et nõunik ei vestelnud kohaliku omavalitsuse esindajaga. Väideti, et nõustaja ei panustanud nii palju kui oodati, et nõustaja oleks võinud rohkem süveneda ning tagasisidearuanne oleks võinud olla sisukam. Positiivse poole pealt kirjeldati nõuniku panust järgmiselt: nõunik tegeles aktiivselt, panustas piisavalt aega vestlemaks õpetajate, õpilastega.

Üks koolijuht arvas, et makstud tasu ja nõuniku antud panus sobisid ja olid vastavuses. Arvati, et panustatud aeg tasus ära. Üks koolijuht tõi ka välja, et nõustamine võib kujuneda ajaraiskamiseks.

Võib väita, et koolijuhid, kes olid positiivsete ootustega nõutamise osas, kirjeldasid rohkem ja selgemalt oma panust nõustamisprotsessi. Samuti tajusid nad tulemuslikkus nõustamiseks oma panuse andmise olulisust paremini kui need koolijuhid, kel ei olnud positiivseid ootusi nõustamise suhtes.

Sisehindamise alases uuringus (2011) on öeldud, et asutustes, kus ollakse sisehindamisest teadlikumalt ja sisehindamise suhtes positiivsemalt meelestatud, ollakse suurema tõenäosusega valmis oma tööd analüüsima ning soovitakse saada paremaid tulemusi. Käesolev uurimus kinnitab seda väidet. Sisehindamise alases uuringus (2011) tõid respondendid ka välja, et sisehindamise teostamist soodustavad asjakohane arengukava, eelnev süstemaatiline andmete kogumine, sobivate tehniliste lahenduste leidmine andmete analüüsiks, töötajate kaasamine, koolipidaja poolne tugi ja osalejaid motiveeriva tööõhkkonna

loomine (Sisehindamise alane uuring 2011). Ka käesolevas uuringus tõid intervjueeritavad välja, et tulemusliku sisehindamise eelduseks on panustamine asutusesiseselt.

3.2. Koolijuhtide arusaamad sisehindamise nõuniku eesmärkidest ja tegevusest

3.2.1. Nõuniku eesmärkidest arusaamine.

Ühtmoodi arusaam. Kirjeldati arusaamu sellest, et nõustamise eesmärkidest saadi ühtmoodi aru. Väideti, et nõuniku ja koolijuhi eesmärgid kattusid. Üks intervjueeritav tõi välja, et nõunik ei pidanud oma eesmäärke selgitama kuna ta oli ise hästi kursis sisehindamise ja nõustamise protsessi ja eesmärkidega ning seetõttu võis olla nõunikul lihtsam. Intervjueeritav arvas ka, et tema kursisolek võis nõunikku distsiplineerida ja seega võis olla sellel positiivne mõju nõustamise tulemuslikkusele.

Erinev arusaam. Erinevusi arusaamade osas väljendati järgmiselt: enamasti oli ühine arusaam, arusaamad osaliselt ei kattunud, alguses olid arusaamad nõustamisest erinevad, erinev. Toodi välja, et oli erinev arusaam sisehindamisel kasutatavatest analüüsimeetoditest. Väideti ka, et arusaamatused räägiti selgeks. Tajuti konflikti nõunikuga, mis tulenesid omavahelistest suhtlemise probleemidest või erinevast nõustamise eesmärkidest või erinevast nõustaja tegevusest arusaamisest.

Mittearusaamine. Tajuta ka, et nõuniku eesmärkidest ei saadud aru. Väideti, et nõustaja ei teinud end arusaadavaks. Kui eesmärkidest erineval arusaamisel tajuti konflikti, siis eesmärkidest mittearusaamisel konflikti nõunikuga ei tajutud.

Üks intervjueeritav pidas oluliseks, et nõunik peaks eelnevalt välja selgitama koolijuhi eesmärgid sisehindamise nõustamise osas ning nõuniku eesmärgid nõustamisel peaks lähtuma koolijuhi eesmärkidest.

Kokkuvõtteks nõuniku eesmärkidest arusaamise kohta võib väita, et tajuti eesmärkidest ühtmoodi arusaamist, erinevusi arusaamade osas ja nõuniku eesmärkidest mittearusaamist.

Senge et al., (2009) kirjeldab kuidas mõttemudelid mõjutavad inimeste käitumist. Ta ütleb, et iga uue kogemuse puhul kalduvad inimesed võtma ja mäletama üksnes sellist informatsiooni, mis tugevdab nende juba olemasolevaid mõttemudeleid. Seega võib esmakordse nõustamise negatiivne kogemus (ja ka positiivne kogemus) võimendada juba olemasolevate negatiivsete (või vastavalt siis positiivsete) mõttemudelite kujunemist.

3.2.2. Arusaam nõuniku tegevuse vastavusest nõustamise eesmärkidele.

Arusaam nõuniku tegevuse vastavusest nõustamise eesmärkidele oli varieeruv. Tajuti nõuniku tegevust nõuandjana, soovitude andjana, dokumentide kontrollijana, inspekteerijana. Ühelt poolt väideti, et nõuniku tegevus vastas nõustamise eesmärgile ja teiselt poolt väideti, et nõustaja tegevus ei vastanud eesmärkidele.

Nõunik kui nõustaja. Intervjuude põhjal ei selgunud, et koolijuhid oleksid tajunud vahet nõustamise ja nõu andmise vahel. Samuti ei saa väita, et oleks tajutud erinevusi soovitude andmise ja nõustamise vahel. Nõu andmist ja soovitude andmist tajuti kui eesmärgipärast nõustamist. Väideti, et nõunik oli kriitiline sõber, nõunik oli nõustaja ja abiline, oli tõeline nõustaja ja nõu andja. Arvati, et nõuniku tegevus vastas eesmärkidele ja kokkulepetele. Üks koolijuht, kellel oli kaks nõustamise kogemust vastas, et üks nõunik suutis eesmäärke paremini täita kui teine. Üks koolijuht vastas, et ta ei mäleta otsest nõustamist. Üks koolijuht väitis, et nõuniku tegevus on talle eeskujuks olnud.

Nõunik kui kontrollija. Nõunikku ja nõustamistegevust vastandati ja võrreldi inspektori ja inspekteerimisega. Väideti, et nõustamise käigus tekkis neil tunne nagu neid tahetaks kontrollida. Kusjuures uurimistulemuste põhjal ei saa väita, et kontrollimise ja inspekteerimise vahet oleks tajutud. Väideti, et nõunik pööras liigset tähelepanu dokumentidele. Toodi välja, et tekkis tunne nagu peaks end tõestama, tunne, et nõustaja ei usalda ning süüdistati nõustajat mõistmatuses. Väideti, et ei saadud aru nõustaja argumentidest ja põhjendustest dokumentide kontrollimisel. Toodi välja, et esines konflikte oma arusaamade selgitamise osas nõustamise eesmärkidest.

Nõunikud peaksid andma juhtidele tagasisidet eelkõige selle kohta kuidas on asutus osanud eneseanalüüsi teha ja saadud tulemusi töös kasutada (Eisenschmidt, et al., 2011). Koolijuhid tajusid aga nõuniku tegevuse vastavust eelnimetatud nõustamise eesmärkidele väga erinevalt. Kui võrrelda nõuniku tegevust sisehindamise nõustamise eesmärkidega ja sellega mida nõunik peaks tegema, siis heideti nõunikele põhiliselt ette ebapiisavat süvenemist kooli tegemistesse, liigset tähelepanu pööramist dokumentatsioonile ja käitumist kontrollijana. Positiivse poole pealt aga leiti, et nõunik täitis eesmärgipärast kriitilise sõbra rolli. Kokkuvõttes sisehindamise nõustamise kohta 2007/2008. aastal oli aga väidetud, et üheks rahulolematuse põhjuseks sisehindamise nõustamisega õppeasutuste juhide arvates oli nõustaja tegevuse tajumine kontrollina. (Pettai, 2008).

3.2.3. Arusaam nõuniku tegevusest.

Koolijuhid kirjeldasid nõustaja tegevust laiemalt kui nad seda tajusid. Näiteks väitis üks koolijuht, et nõunik oli tõeline nõustaja aga nõuniku tegevusi kirjeldades tõi välja, et nõuniku tegevus lähtus nõuniku isiklikust huvist teada saada kuidas koolis on tegevused korraldatud ja andmed analüüsitud. Üks koolijuht tõi jällegi välja, et nõunikul oli siiras isiklik huvi, kuid oma tegevustes lähtus ta siiski nõustatavast. Nõuniku tegevust koolis tajuti põhimõtteliselt kolme etapina: kirjeldati nõuniku tegevusi enne kooli külastamist, tegevusi kooli külastamise ajal ja tegevusi peale kooli külastamist.

Tegevus enne kooli külastamist. Nõuniku tegevust enne kooli külastamist kirjeldati järgmiselt: etteteatamine nõustamisest oli korrektne, nõunik seletas enne oma eesmärgi, nõunik selgitas, mida koolis teeb, nõunik teatas mida ta soovib näha ja kellega soovib vestelda, lepiti kokku vestluste osas, lepiti kokku dokumentide osas mida nõunik nõustamise käigus vaatab.

/.../ Tema eesmärk ju oligi justnimelt kuidas on meie arengukava täitmine, kuidas on eesmärgid ja kuidas need on tulemustele orienteeritud. /.../ Tahtis seda teada ja seda tema sai. Kogu selle nõustamise ja sisehindamise aruande läbivaatamise ja nende individuaalsete vestluste põhjal. (Merle)

Seega oli nõunikke, kes leppisid vestluste ja nõustamisel kasutatavate dokumentide osas kokku ja oli nõunikke, kes teatasid milliseid dokumente nad soovivad näha ja kellega soovivad vestelda.

Tegevus kooli külastamise ajal. Koolijuhid kirjeldasid nõunikupoolset tegevust kooli külastamise ajal järgmiselt: nõuniku selgitus tegevuste kohta sisehindamise nõustamise läbiviimiseks oli arusaadav, nõunik oli andmetega kooli kohta kursis, käis ilusti kohal, „pommitas“ küsimustega, tegeles aktiivselt, vestles paljudega majas, vestles õpilastega, vestles õpetajatega, vaatles visuaalselt, küsis dokumente, tahtis näha põhidokumente, keskendus arengudokumentidele ning nõunik selgitas millise väljundini ta peab jõudma. Arvati, et nõustaja tegevus oli korrektne ja nõustaja andis kooli külastamise käigus nõu aga väideti ka, et tegevusest ei saadud aru. Toodi ka välja, et nõunik vaatas kõik valdkonnad üle aga ei vaadanud nii palju dokumente kui välishindaja (kusjuures tajuti välishindamist kui inspekteerimist).

Tema, see välishindaja, niimoodi dokumentides ei tuusti. Tema pühendus ikka /.../ see sisehindaja /.../ see aruanne, arengukava /.../ siis tegevuskava /.../ siis see meie aasta tööplaan. (Merle)

Väideti, et nõunik vaatas seoseid tegevuste ja planeeritu vahel, vaatas kuidas toimib strateegiline planeerimine. Arusaamu nõustaja tegevusest sisehindamise nõustamise käigus kirjeldati veel järgmiselt: nõunik ütles, mis talle meeldis, kirjeldas mida tundis, tõi näiteid teistest koolidest, rääkis võimalustest, avaldas arvamust koolis nähtu üle ja ei öelnud, et midagi on valesti. Väideti, et nõunik põhjendas oma ettepanekuid ja arutles visuaalselt nähtu üle. Üks koolijuht väitis, et nõunik pidas väga oluliseks sisehindamise aruandes kajastatut, oli aruande osas väga kriitiline ning andis konkreetseid juhiseid kuidas ja mis osas sisehindamise aruannet täiendada. Koolijuht väitis ka, et nõunikuga arutleti palju selle üle mida ja kuidas peaks sisehindamise aruandes kajastama. Väideti ka, et nõunik pidas seoseid arengu- ja analüüsidokumentide vahel olulisemaks kui arvati. Toodi ka välja, et nõustajal oli oma nägemus sellest kuidas kool peaks oma tegevusi analüüsima. Väideti, et nõustaja oli oma seisukohtades kindel ja teda ei suudetud ümber veenda. Üks koolijuht vastas, et kuigi püüti käituda „nii nagu peab“, ei osatud oma rollides püsida. Üks koolijuht ütles, et nõuniku väide olla kriitiline sõber ei realiseerunud tegelikkuses selliselt nagu ta oli oodanud.

Nõustajale sobis, et peaks olema tehtud skemaatiliselt analüüsid aga minu aramus /.../ mul ei olnud talle iga asja kohta skeemi ette näidata /.../ ja siis ma küsisin nõustajalt, et kas ta siis mind ei usalda, et peab neid dokumente kontrollima. Kuigi kõik dokumendid olid mul olemas. (Marta)

Samas väideti ka, et nõustajale pole midagi ette heita, nõustaja tegevuses ei häirinud midagi, nõustaja ei surunud oma arvamust peale. Üks koolijuht arvas, et nõustajal oli oma formaat, millest lähtusid tema tegevused koolis. Üks intervjuueeritav väitis, et nõunikul oli talle raske ettepanekuid teha kuna nende kool ei olnud tavakool. Neli koolijuhti väitsid, et nõustaja mõistis neid ning neil oli meeldiv koostöö.

/.../ hakkasime arutama, miks üks või teine asi tehakse. Minu jaoks oli oluline, et ma analüüsisin nõustamise käigus läbi miks ma mingit asja teen ja tegin seda läbi tema huvi. Meil oli ikkagi sisuarutelu. (Rita)

Tegevus peale kooli külastamist. Tegevuste kirjeldamisel peale kooli külastamist toodi välja, et nõunik tegi peale kooli külastamist kokkuvõtte, andis tagasisidet koolijuhile, andis õpetajatele tagasisidet. Toodi välja, et kooli külastuse käigus oli meeldiv vestlus kooli arengust, oli sisuline arutelu. Väideti, et tagasiside andmise viis oli väga positiivne aga väideti ka, et nõunik ei teinud kokkuvõtet koolijuhile ja tagasisidet loeti tagasisidearuandest.

/.../ tagasisidearuannet lugedes (kiiresti) ma mõnes kohas täitsa nagu ohkasin /.../või mul oli väga raske lugeda mingit aruande lõiku, kus ma polnud absoluutselt nõus ja mul tekkis lugemise käigus küsimus, et miks see niimoodi siia kirja on pandud, /.../ et miks siis minu käest ei küsitud või /.../ see ei ole ju nii. (Marta)

Intervjuu käigus rääkis üks koolijuht nõustamisest, sisehindamise aruande läbivaatamisest ja nõuniku poolt läbi viidud vestlustest kui eraldiseisvatest tegevustest, kuigi ta kirjeldas nõustamist pigem positiivse kogemusena.

Ülevaates sisehindamise ja nõustamise kohta 2011/2012 õppeaastal, on öeldud, et sisehindamise nõunike näol on tegemist pigem nõunikega, kes annavad õppeasutuste tegevustele soovitusi laiemalt ja ei piirdu ainult tagasisidega sisehindamisele (Kitsing, 2012). Ka käesolevas uurimuses kirjeldasid uuritavad nõuniku tegevust laiemalt kui seda võiks eeldada sisehindamise nõustamise eesmärke ja korraldust aluseks võttes. Kirjeldati ka tegevusi, mis näitasid, et koolijuhtide hinnangul nõunikud ei käitunud eesmärgipäraselt.

3.2.4. Nõustaja suhtlemisviis ja suhtumine.

Koolijuhid kirjeldasid intervjuude käigus oma arusaamu sellest kuidas nõunik nendega suhtles ja milliseid nõuniku omadusi nad oluliseks peavad.

Arusaam suhtlemisest ja suhtumisest. Neli koolijuhti väitsid, et suhtlemine oli avatud, suhtlemise osas ei olnud probleeme, suhtlemine meeldis neile, meeldis nõustaja tööstiil ja nõudmised. Üks koolijuht väitis, et nõunikul oli optimistlik suhtumine. Arvati, et nõunik oli sõbralik ja see soodustas omavahelist suhtlemist. Koolijuhid pakkusid ka, et nõunik oli lugupidav, inimlik, ei olnud liigselt ametlik. Üks intervjuueeritav väitis, et varasem koostöösuhe aitas kaasa ootuste täitumisele nõustamise osas. Üks intervjuueeritav väitis, et nõunik oli ise „teist tüüpi koolist“ ja seetõttu oli tal kartusi enese arusaadavakstegemise osas. Samuti väitis ta, et kuna nõunik oli pädev, need kartused ei realiseerunud. Nimetati ka, et nõunik peab paindlik olema. Üks intervjuueeritav väitis, et positiivset tulemust ja positiivset kogemust aitas saavutada nõuniku siiras huvi kooli tegemiste vastu ning nõunik lähtus nõustamise käigus oma huvist saada teada kuidas koolis on tegevused planeeritud, läbi viidud ja analüüsitud.

Arusaam pädevusest. Nõunikku pidasid pädevaks intervjuueeritute kolm koolijuhti, kompetentseks kaks koolijuhti, kusjuures üks neist arvas, et vaatamata nõuniku kompetentsusele esines neil nõustamise käigus konflikte omavahelises suhtlemises ja nõustamise eesmärkidest arusaamises. Koolijuhid ei selgitanud milles seisneb nende jaoks erinevus kompetentsuse ja pädevuse vahel, kuna osad nimetasid kompetentsust teised jällegi pädevust.

Ma oleks ootand rohkem nagu kriitilise sõbra nõuannet aga mul tekkis nõustamise käigus ikkagi tunne nagu ma peaksin ennast tõestama, et mind kontrollitakse nagu mingis osas /.../, et kui minu arusaamad nõustaja arusaamadega ei kattunud, et siis see oli nagu /.../ kuidagi /.../ kas just vale aga /.../ et /...../ see ei olnud päris õige. Minu jaoks oli nagu selles mõttes oli frustreeriv see nõustajapoolne arvamuse avaldamine ja suhtlemine näiteks. (Marta)

Üks koolijuht arvas, et nõustaja ei olnud pädev ning nõustajal ei olnud piisavalt praktilisi kogemusi ning seetõttu ei tundnud ega mõistnud tegelikku olukorda. Praktiliste kogemuste olulisust koolijuhina nimetas kolm koolijuhti. Väideti, et nõunik peab olema hästi kursis taustsüsteemiga – tajuma koolide tegelikku olukorda ja võimalusi.

/.../ Osades riikides on nii, et sa töötad pikka aega edukalt, /...../ väga edukalt direktorina /.../ ja siis on järgmine aste, et sa oled nõustaja. See on arvestatav või aktsepteeritav. Aga meil ... ma tahan nõustajaks ja kohe võetakse /.../ (Riho)

Huvitav on siinkohal märkida, et Reino ja Mõtmees poolt (2012) koostatud uuringus temaatilise järelevalve kohta pidasid koolijuhid järelevalve teostaja puhul kõige olulisemaks õigusaktide tundmist, suhtlemisoskust, analüüsioskust ja vähem oluliseks haridusasutuse juhtimiskogemust, siis nõunike osas on intervjuueeritavad oluliseks pidanud just haridusasutuse juhtimiskogemust.

/.../ Ja, nagu ma ütlesin (rõhutatult), koolijuht oli väga kogenud /.../ ja küll vana kala näeb onju kus mis viltu on. Mul väga vedas. Mul oli hea nõunik /.../ .(Anni)

Ühes intervjuus toodi välja, et nõunik tõdes oma vähest kogemust nõustajana ning koolijuhi väitel tekitas selline tõdemus temas umbusaldust ja eelarvamusi nõustamise tulemuslikkuse osas. Üks intervjuueeritav väitis, et positiivset tulemust ja positiivset kogemust aitas saavutada nõuniku siiras huvi kooli tegemiste vastu ning nõunik lähtus nõustamise käigus oma huvist saada teada kuidas koolis on tegevused planeeritud, läbi viidud ja analüüsitud. Nõustamist ja tagasisidet tajuti ühe tervikliku protsessina, kuid tajuti ka kui kaht erinevat tegevust, millel on kaks tulemust – saada nõustatud ja saada tagasisidearuanne.

Sisehindamisalases uuringus (2011) on leitud, et koostööd nõunikuga mõjutab paljuski nõuniku isiklik sobivus tellijaga. Samas on ka öeldud, et koostöö tegemist piiravaks on hirm saada hinnatud ning eelarvamused. Käesolevas uurimustöös tuli välja, et koostöö tegemist piiravaks osutusid nõuniku ja nõustatava suhtlemisprobleemid ning intervjuueeritava arvates nõuniku suhtumisviis. Kusjuures tuleb märkida, et antud intervjuueeritav ei kirjeldanud hirme ega eelarvamusi nõustamise ees vaid oli pigem positiivsete ootustega. Piiravaks osutusid ka eelarvamused ja kahtlused nõuniku pädevuses.

2007/2008. õppeaasta sisehindamise nõustamise kokkuvõttes on toodud õppeasutuste tagasiside tulemused nõustamise kohta. Õppeasutuste poolt said väga kõrged hinnangud koostöö nõuniku ja õppeasutuse vahel, nõuniku analüüsioskus ja nõuniku ettevalmistustöö nõustamisprotsessis ja nõuniku kompetentsid. Kompetentsidest hinnati kõrgelt nõunike suhtlemis- ja kuulamisoskust. Kõrgelt hinnati ka nõuniku oskust suunata kaasa mõtlema, oskust leida seoseid, argumenteerida ja kommenteerida oma seisukohti, veenda tehtu õigsuses, esitada asjalikke soovitusi, anda veenvat tagasisidet, toetada kooli läbi nõustamise (Pettai, 2008). Ka käesolevas uurimistöös töid uuritavad välja eeltoodud oskusi, kuid arusaamad nõunike oskuste tasemest olid erinevad. Näiteks oli eriarvamusi nõustaja pädevuse, kogemuste osas, suhtlemisoskuste osas.

3.3. Koolijuhtide arusaamad sellest kuidas tajutakse arvamuse muutusi sisehindamise ja sisehindamise nõustamise osas

3.3.1. Nõustamisest saadud kogemus.

Koolijuhid kirjeldasid nõustamisest saadud kogemusi erinevalt: väga positiivne kogemus, positiivne kogemus, üdini positiivne kogemus ei olnud, ei olnud halb kogemus, pigem negatiivne kogemus, frustreriv kogemus, olematu kogemus.

Pigem positiivne kogemus. Üks koolijuht väitis, et kuigi tema kogemus nõustamisest on positiivne, ei pea ta nõustamist eriti vajalikuks kuna ei usu selle tulemuslikkusse. Antud väide toob välja arusaama, et positiivne nõustamisest saadud kogemus ei kindlusta positiivset suhtumist nõustamisse. Üks koolijuht ütles, et tal jäi nõustamisest hea mulje. Neli koolijuhti lisasid, et neil on ka positiivne kogemus inspekteerimisest.

Absoluutselt positiivne kogemus. Muidugi /.../ tööd oli enne palju (aeglaselt) aga kogemus oli positiivne. Ja me saime kinnitust, et me oleme õigel teel ja teeme õigeid asju ja õigesti. Seda me ootasimegi. (Merle)

Koolijuhid väljendasid sisehindamise nõustamise käigus tekkinud positiivseid tundeid seoses koostööga ja nõustamise tulemustega. Väljendati ka rahulolu saadud kindlustunde osas. Üks koolijuht väitis, et nõustamine oli tema jaoks väga huvitav. Ühe koolijuhi väitel oli neil nõunikuga erimeelsusi kuid sellegipoolest ei jätnud nõustamine kibestumistunnet. Üks koolijuht väitis, et nõustamise käigus tundis ta ainult positiivseid tundeid.

Pigem negatiivne kogemus. Tajuti ka negatiivset nõustamiskogemust ja negatiivseid tundeid seoses nõustamisega. Koolijuhid väljendasid nõustamisprotsessis tajutud negatiivseid tundeid järgmiselt: tunti frustratsiooni kui ei suudetud ennast piisavalt arusaadavaks teha,

viha, kui nõunik soovitas aruannet täiendada, negatiivseid tundeid seoses saadud tagasisidearuandega, hirmu teadmatuse ja ootustega nõustamise eest ja pettumust seoses sellega, et nõustamisprotsessi ei kaasatud huvigruppe väljastpoolt kooli ja nõustamisel tekkinud halba tunnet.

2007/ 2008. Õppeaastal läbiviidud sisehindamise nõustamise kohta küsitud tagasisides nõustamise kohta selgus, et 83% õppeasutustest said nõustamisest positiivse kogemuse. Väideti ka, et 17% olid kahtleval seisukohal ja kasu nõustamisprotsessist peeti suhteliselt tagasihoidlikuks (Pettai, 2008). Käesolevas uurimistöös toodi välja nii positiivseid kui negatiivseid kogemusi, kusjuures see ei tähendanud, et kogu nõustamisprotsessi osas oli kogemus positiivne või negatiivne, vaid see võis olla nii ainult osades aspektides. Näiteks saadi hea kogemus ootuste realiseerumise osas (saada aruanne esitatud) kuid halba kogemust kirjeldati muu kasu tajumise osas.

3.3.2. Arusaam sisehindamisest.

Kirjeldati sisehindamise süsteemi intervjueeritavate endi koolis, avaldati arvamust sisehindamise vajalikkuse osas, hinnati enese kursisolekut sisehindamisega ja kirjeldati kuidas on erinevad huvigrupid olnud kaasatud ja kuidas neid peaks või võiks kaasata sisehindamisse.

Sisehindamise süsteem intervjueeritavate koolis. Koolijuhtide arusaamu sisehindamise osas nende endi koolis kirjeldati järgnevate ütlustega: sisehindamise süsteem koolis toimib, kogu sisehindamise süsteem on tegelikult segane, sisehindamine toimus koolis juba ammu ja sisehindamist on varem tehtud. Pont, Nusche ja Moorman (2008) on öelnud, et koolijuhtidel on võtmeroll väliste ja sisemiste aruandlussüsteemide integreerimisel, toetades õpetajaid ja joondudes vastavalt kokkulepitud õppe-eesmärkidele ning tulemusstandarditele. Kitsing (2010) väitel on juhtimise tase õppeasutuses Eestis väga erinev. Samuti väidab Kitsing (2010) õppeasutuste sisehindamisest ja nõustamisest tehtud analüüsi põhjal, et on koole, kus juhtkonnad on mõistnud strateegilise planeerimise olulisust ja sisehindamise rolli seatud eesmärkide täitmise hindamisel ja on koole, kus juhtkonnal pole piisavalt professionaalsust või tahet juhtida õppeasutust kaasaegsete juhtimispõhimõtete järgi. Käesolevas uurimistöös ei võrreldud küll juhtimise taset, kuid analüüsi põhjal võib väita, et koolijuhtide arusaamad strateegilise planeerimise olulisusest ja sisehindamise rollist juhtimispõhimõtete rakendamisel on erinevad. Oli intervjueeritavaid, kes tajusid sisehindamise rolli ja sisehindamissüsteemi terviklikkust, kuid oli ka intervjueeritavaid, kes ei tajunud sisehindamissüsteemi terviklikkust ja rolli juhtimisel.

Sisehindamise vajalikkus. Sisehindamise vajalikkuse osas väljendati järgmisi seisukohti: sisehindamine läks moodi, sisehindamisse panustati algselt liiga palju, kui sisehindamine peab olema ei saa suhtuda sellesse negatiivselt, sisehindamine on vajalik.

Ega meie töö sellepärast paremaks või halvemakse ei muutu. Me teeme ikka oma tööd nagu me teeme. Ja oma õppijaid õpetame ikka kõige paremini. Ja kui me ei taha seda teha siis see nõustaja ka ei päästa. Mhmh. Aga ühesõnaga ma leian, /.../ nojah, et seda paberitööd on meeletult juurde tulnud. (Merle)

Ükski koolijuhtidest ei öelnud, et sisehindamine pole vajalik, kuid toodi välja, et kõik koolid ei saa lähtuda samadest kriteeriumidest ning seda, et toimiv sisehindamise süsteem tuleb koolis ise luua. Üks koolijuht jällegi väitis, et on sisehindamise poolt, kuid sisehindamisel peaks olema koolidele ette antud täpsemad põhimõtted kuidas ja mida sisehindamisel käsitleda. Üks koolijuht väitis, et kuigi alguses tundus, et sisehindamine on uus asi ja tundis hirmu selle ees kuidas nii suure tööga hakkama saada, selgus peagi, et sisehindamist tehti tegelikult koolis juba ammu. Avaldati arvamust, et koolijuhi ülesanne on kooli arendada ja seista hea kooli tulemuslikkuse eest, mistõttu on sisehindamine vajalik. Sisehindamise vajalikkuse kirjeldamisel toodi seoseid sisehindamisest saadud kasuga. Saab väita, et uuritavad seostasid nõustamise vastamist ootustele ja nõustamisest tajutud kasu selle vajalikkusega.

2011/2012 õppeaasta sisehindamise ja nõustamise alases kokkuvõttes on öeldud, et nõunikud vajavad täiendavat koolitust, et mõista paremini oma rolli kooli analüüsialase võimekuse tõstmisel ja senisest oluliselt enam nõustada koole õppe- ja kasvatustöö ja koostöö hindamisel. Eelnimetatud uurimuses on näiteks välja toodud, et 51% nõunike tagasisidearuannetes tehtud ettepanekutest on tehtud strateegilise juhtimise ja eestvedamise valdkonnas ning muudes sisehindamise valdkondades jääb tehtud ettepanekute protsentuaalne osakaal vahemikku 6% - 16% (Kitsing, 2012). Eeltoodud protsentuaalne jaotus näitab nõustamisel käsitletud valdkondade ebaproportsionaalsust. Autor väidab, et see asjaolu võib olla üheks rahulolematuse põhjuseks ning nõuniku terviklikum analüüs õppeasutuse erinevate valdkondade lõikes võib vastata ka rohkem koolijuhtide ootustele (kuna hõlmab enamaid valdkondi), mis võib jällegi mõjutada positiivses suunas koolijuhtide nõustamise vajalikkuse tajumist. Jällegi võib välja tuua konflikti koolijuhtide ootustega, mis võib avaldada mõju koolijuhtide rahulolule nõustamisega ning mõjutada nende arusaama sellest kui vajalikuks nad edaspidi sisehindamisel nõustamist peavad.

Arusaam enese kursisolekust. Vaid üks intervjuueeritav oli enda väitel hästi kursis praeguse sisehindamise ja selle nõustamise korraldusega Eestis. Viis koolijuhti väitsid, et on kursis sisehindamise eesmärkidega. Neli koolijuhti neist väitsid, et teavad kuidas sisehindamist peaks koolis rakendama. Väideti, et koolis on rakendatud sisehindamine. Toodi välja, et sisehindamise rakendamisel peetakse oluliseks tegevuste ja analüüsi seotust, järjepidevust, ise oma väärtuste leidmist, pidevalt toimuvate muutustega arvestamist, kooli vajaduste nägemist. Viis koolijuhti väitsid, et rakendavad koolis pideva parendamise tsüklit. Sisehindamise alases uuringus (2011) on väidetud, et alates 2006. aastast, mil sisehindamine riiklikul tasandil rakendati, kasutatakse koolides aina rohkem oma tegevusvaldkondade planeerimisel pideva parendamise (PDCA) tsüklit ning sisehindamist nähakse pideva protsessina. Eeltoodud kirjeldus koolijuhtide arusaamadest sisehindamise osas toetab seda teesi. Samas on 2011. aastal koostatud ülevaates sisehindamise ja nõustamise kohta öeldud, et koolides on tajutud sisehindamise seotust õppeasutuse õppekavas ja arengukavas sätestatuga ning mõistetud analüüsimise olulisust kuid teisest küljest jällegi on pooled nõunike antud soovist seotud kooli juhtimise ja eestvedamise täiustamisega (Kitsing, 2011). Sisehindamisalases ülevaates 2012/2013 kohta on öeldud, et nõunike tagasisidearuannetes toodi läbivalt parendustegevusena välja eelkõige õppeasutuste sisehindamisalane tegevus (Kitsing, 2013). Käesolevas uurimuses tajuti, et koolides rakendatakse pideva parendamise põhimõtteid, kuid väljendati ka ebakindlust ja erinevaid arusaamu selles osas mil määral ollakse nende põhimõtetega kursis.

Huviruppide kaasamine. Intervjuueeritavad kirjeldasid huvigruppide kaasamise olulisust sisehindamisse. Üks intervjuueeritav arvas, et sisehindamine peaks olema isehindamine, mille tulemusena kool peaks saama enda tegevusi ja positiivseid tulemusi väljapoole kooli teistele huvigruppidele näidata. Kirjeldati ka kuidas huvigrupid olid kaasatud sisehindamisse. Ülevaates õppeasutuste sisehindamisest ja nõustamisest 2012/2013 õppeaasta kohta on öeldud, et aruannete põhjal võib välja tuua varasemast enamat kajastatust koostöö ja kaasamise osas (Kitsing, 2013). Kui sisehindamise aruannete põhjal väidetavalt analüüsitakse huvigruppide kaasatust üha enam, siis käesolevas uurimuses tajuti samuti huvigruppide kaasamise olulisust sisehindamisel.

Koolijuhid tõid välja ka õpetajate kaasamise olulisuse sisehindamisse. Üks koolijuht väitis, et esmakordse nõustamise tulemusena kaasati kõik pedagoogid sisehindamisse ning nüüd võetakse sisehindamist kui tavalist tööülesannet. Kolm koolijuhti väitis, et koolis töötavatel õpetajatel on sisehindamisel suurem ja olulisem roll kui sisehindamise nõunikul.

Oli koolijuhte, kes arvasid, et nõuniku kaasamine sisehindamisse on vajalik ja neid, kes arvasid, et see ei ole vajalik.

3.3.3. Arusaam nõustamisest.

Koolijuhtidel paluti käesolevas uurimuses kirjeldada arusaamu ja suhtumist nõustamisse ja seda kuidas nad tajuvad suhtumise muutust nõustamisse peale kogetud nõustamist. Avaldati arvamust nõustamise vajalikkuse osas, kusjuures toodi seoseid tajutava nõustamisest saadud kasuga. Koolijuhid kirjeldasid ootusi nõunikule ja tema tegevusele edaspidi. Väljendati ka arusaamu omapoolsest panustamisest sisehindamise nõustamisse edaspidi ning kirjeldati kuidas on muutunud nende hirmude tajumine nõustamise osas. Koolijuhid kirjeldasid oma arusaamade muutust ning kuidas on nende arusaamu nõustamisest muutnud nõustamise tulemuste rakendamine.

Arusaam nõustamise vajalikkusest. Nõustamise vajalikkuse osas avaldasid koolijuhid erinevat arvamust. Väideti, et esialgu on nõustamine hädavajalik, et nõustamine on väga vajalik, et nõustamist on vaja. Öeldi ka, et vale oleks öelda, et pole vajalik, et nõustamise roll on väike, et nõustamine pole eriti oluline ja nõustamise mõttekus on kaheldav. Samuti väideti, sisulist kasu sellest ei ole, ei oska näha väljundit, mida nõustamine võiks anda ja et nõustamise vajalikkus sõltub koolist. Üks koolijuht arvas, et kui koolis on sisuliselt huvi kooli arendada, siis ei ole nõustamisel mõtet ning ta ei näe mida võiks nõustamine lisaks anda.

Ma arvan, et kui koolijuht on valitud mingit asutust juhtima ja ta juhib, siis ta on piisavalt ka pädev oma koolist lähtuvalt seda arendama. Väljastpoolt tuleb nõustaja, /...../ mida ta suudab nõustada? Ma kahtlen selles. (Rita)

Seega oli koolijuhte, kes väga toetasid sisehindamise nõustamist kui ka neid kes seda oluliseks ei pidanud. Üks koolijuht väitis, et nõustamine peaks olema, kui koolil on abi vaja ning arvas, et nõustamine peaks andma tulemuste selles osas, et õpilastele saaks rakendatud võimetele vastavad õppekavad. Intervjueeritav väitis ka, et üleriigiline nõustamine peaks toimima just õpilaste võimetele vastavate õppekavade rakendamise osas. Toodi välja, et sisehindamise nõustamine aitas sisehindamise süsteemi rakendada ning tänu nõustamisele on olnud edasine töö sisehindamisel lihtsam. Üks koolijuht tõi välja, et sisehindamise süsteemi rakendamiseks oli sisehindamise nõustamine tingimata vajalik. Üks koolijuht väitis, et sisehindamise süsteemi loomisel oli nõustamisest abi. Üks koolijuht väitis jällegi, et nõunik ei tohiks kogu aeg sisehindamisse sekkuda. Intervjueeritavad tõid ka välja, et nõustamine on kasulik kolme aasta perspektiivist vaadatuna. Toodi ka välja, et aastaid hiljem

„distantilt“ vaadatuna tundub nõustamine olevat kasulikum kui see tundus kohe peale nõustamist ning väitis, et aja möödudes mõisteti paremini nõuniku poolt tehtud ettepanekuid ja esitatud arvamusi.

Põhjastena miks sisehindamise nõustamist ei peeta vajalikuks, nimetati, et direktoril on selletagi palju tööd, et nõustamine toob kaasa liigset bürokraatiat ja topelt andmetekogumist, et nõustaja ei suuda tegelikult miskit mõjutada, et hea juht arendab kooli ka nõustajata, et väljastpoolt tulija ei suuda sisuliselt nõu anda. Samuti arvati, et kõik toimib nagunii kui koolis on tahe parendada. Toodi ka välja, et nõustamise tulemusi tegelikult ei kasutata. Väideti, et kui pole kindlat kokkulepet selles osas mida nõustamise tulemusena peaks saama, siis ei ole sel ka mõtet. Lisati, et riiklikul tasandil võiks olla kokku lepitud väljundites mida nõustamise tulemusena kool peaks konkreetselt saama.

Saadava kasu all peeti silmas praktilisi tegevusi mida nõunik peaks või võiks nõustamise lõppedes koolis tegema nagu näiteks osalema kooli arengukava koostamisel, viima läbi õpetajatele koolituse.

Tegelikult peakski olema, et oleks sisehindaja kohustus tulla ja üks pikk koolituspäev läbi viia ja teha näiteks töötubasid või midagi sellist. Et siis võib-olla ei ole ka niipalju soovijaid. Paberit valmis kirjutama on väga palju soovijaid aga kes tõsiselt tahavad vaadata – ei ole /...../. Ja kui olla lihtsalt paberifriik siis ma küsin jälle, et mis see nõustamine üldse annab. (Ivo)

Koolijuhid, kes tajusid nõustamisest saadud kasu, pidasid ka nõustamist olulisemaks. Kusjuures aantud uuringu tulemustest ei ilmnunud, et nõustamise vajalikkuse tajumine oleks sõltuvuses ootuste realiseerumisega nõustamise osas .

Kui sisehindamise alase uuringu (2011) tulemustes on välja toodud, et väga oluliseks peetakse sisehindamise protsessi toetamisel nõuniku rolli, siis käesoleva uurimustöö tulemuste põhjal seda öelda ei saa. Pigem tuuakse välja eri vaatekohti selles osas kuidas tajuti vastavalt ootustele nõuniku kaasamise olulisust.

Arusaam ootustest nõustamise osas edaspidi. Arusaamu sellest kuidas tajutakse muutusi ootuste osas sisehindamise nõunikule peale sisehindamise nõustamise käigus saadud kogemust, väljendati järgmiste arvamustega: aktsepteeritav oleks edukas praktik, nõustaja peaks olema ise töötanud kooli direktorina, nõustaja peaks olema oma alal väga pädev, nõustajaks saamise kriteeriumid peaksid olema kõrged, nõustaja peaks tundma ja arvestama olusid ning olema kursis hariduse valdkonnaga. Toodi välja kõrgemaid ootusi nõuniku pädevusele, mõistmisele ja olukorraga kursisolekule peale saadud nõustamiskogemust. Üks

koolijuht arvas, et Eestis on nõunikuks saamisel liiga vähe nõudmisi. Üks koolijuht väitis, et ei kahtle nõustajate pädevuses.

Ootuste osas nõustamisele edaspidi toodi välja, et nõustaja peaks rohkem süvenema kooli tegemistesse ja tegevuste analüüsimisse, olema koostööpartneriks ning nõustaja tegevus peaks olema eesmärgipärasem. Väideti ka, et oodatakse edaspidi konkreetsemat tulemust nõustajalt. Samuti oodatakse edaspidi, et nõustaja leiaks uut ning et nõustaja tegevusest peaks olema rohkem kasu. Üks koolijuht tõi välja, et edaspidi ootaks ta nõustajalt rohkem tuge kooli vajaduste teadvustamisel kooli pidajale. Arvati, et nõustaja ei tohiks tekitada oma tegevusega lisapingeid vaid peaks olema rohkem toeks juhile.

No ütle palju vallas keegi jagab tegelikult sellest kooli värgist. Nad arvavad ainult, et /.... / Peaks iga nädal tegelikult käima vallas oma paberitega ja kõik selgeks rääkima. Peaks nagu kõik paberid ära tõlkima nii-öelda, et mis ma teen. (Ivo)

Omapoolse panuse nägemine edaspidi. Koolijuhid tõid välja kuidas nende arusaamad peale saadud nõustamise kogemust oma panuse andmise osas sisehindamise nõustamisse on muutunud. Nimetati, et koolijuht peaks olema avatum ja tal peaks olema siiras huvi saada nõunikult tuge. Arvati, et edaspidi püütakse sisehindamise nõustamisel olla avatum ning püütakse end paremini arusaadavaks teha. Väideti, et enne nõustamist peaksid olema koolijuhil selged ootused nõustamise osas ning see aitab kaasa sisukamaks koostööks ja tulemuslikumaks nõustamiseks.

Hirmude tajumine edaspidise nõustamise osas. Intervjuude põhjal koolijuhtidega saab ka välja tuua kuidas nende hirmude tajumine on saadud sisehindamise nõustamise kogemusena muutunud. Väljendati arvamust, et nõuniku valikul tuleb lähtuda ootustest, mislubi vähenevad võimalused saada ebasobivat tagasisidet. Arvati ka, et vaatamata saadud kogemustele nii nõustajate kui inspektoritega, eelneb sisehindamisele siiski mingil määral hirm, millest ajendatuna vaadatakse üle kooli dokumentatsioon ja tehakse vajadusel sellesse parandusi. Vaatamata saadud positiivsele kogemusele nõustamisest väljendas üks koolijuht hirmu saada sisehindamise tagasisidearuanne, mille sisu kooli pidaja ei pruugi mõista ning seda võidaks kasutada tema vastu. Samuti toodi välja kartus, et kooli pidaja võib otsustamisel võtta aluseks nõustamise tagasisidearuandes väljatoodud negatiivset. Avaldati kartust, et nõustajad ei pruugi mõista koolide erinevusi ja töötavad neile sobiva ja väljakujunenud formaadi järgi. Toodi välja, et sisehindamise aruandesse kirjutandav võib mõjuda negatiivselt kooli mainele kuna huvigrupid ei pruugi parendustegevustena kirjutandut mõista. Üks koolijuht avaldas arvamust, et nõustaja aruande sisu üle arutelu võib muutuda õelutsemiseks ning see võib avaldada negatiivset mõju suhetele nii koolisisiselt kui huvigruppidega.

Arusaamad sisehindamise nõustamise tulemuste rakendatavusest. Koolijuhid kirjeldasid kuidas on nende arusaamad sisehindamise nõustamise tulemuste rakendamisest muutunud peale saadud nõustamise kogemust. Kolme koolijuhi väitel tagasisidearuande väljatoodud tegelikult ellu ei rakendatud, kusjuures neist ühe koolijuhi väitel rakendati pigem nõuniku suulisi soovitusi.

/.../ No paljuski me pärast seda aruannet vaatame edasises töös, ega ei vaata ju! Tegelikult teed ikkagi oma tööd ja jooksvaid asju. (Merle)

Intervjuude põhjal võib väita, et oli koolijuhte, kes pidasid saadud tagasisidearuannet oluliseks ja rakendasid selles väljatoodud tugevusi ja parendustegevusi ning koolijuhte, kelle arvates tagasisidearuanne jäi paberiks, mida tegelikkuses ei ole kasutatud. Koolijuhid, kes ei olnud tagasisidearuannet rakendanud, ei pidanud ka selle saamist edaspidiste nõustamiste käigus eriti vajalikuks. Üks koolijuht väitis, et tagasisidearuannet võetakse aluseks järgmise sisehindamise aruande tegemisel, kuid seni pole tagasisidearuannet kasutatud. Sama koolijuht tõi välja, et ta jäi nõustamisega igati rahule ning ta on motiveeritud ja huvitatud kooli pidevast parendusest. Üks koolijuht kirjeldas kuidas ta peale nõustamist analüüsis oma osa, käitumist ja panust edukaks nõustamiseks ning arvas, et suhtlemisel tekkinud ebakõlad mõjutasid kindlasti tulemuslikkust. Sellegipoolest püüdis ta enese väitel arvestada nõuniku suuliselt antud soovitustega. Peale saadud kogemust väideti, et arvestati nii sisehindamise nõustamise tagasisidearuandes kui ka suuliselt antud soovitusi ning kahe koolijuhi poolt väideti, et edaspidi osatakse seetõttu paremini oma ootusi nõustajale selgitada. Kaks koolijuhti väitsid, et edaspidi ootavad nõustajalt rohkem suuliselt antud soovitusi kui aruandes antud kirjalikke soovitusi. Samuti toodi välja, et nõuniku soovitused peaksid tulenema koostööst. Üks koolijuht arvas, et nõunik ei peaks andma nõu vaid uued vaatenurgad, ideed ja mõtted peaksid tekkima omavaheliste sisuliste arutelude käigus nõunikuga. Fullan (2006) on öelnud, et nõustajad pööravad tavaliselt liiga palju tähelepanu analüüsile ja soovitustele ning pööravad vähe tähelepanu sellele kui keeruline on tegelikkuses nende antud mõtteid ellu viia. Kui intervjuueeritavad tõid välja sisuliste arutelude olulisust, siis võib oletada, et oodati nõuniku abi nõustamise käigus saadu ellurakendamisel.

Arusaam nõustamise olulisusest seoses koostööga huvigruppidega. Väideti, et nõustamise tulemusi sai kasutada koolist positiivse kuvandi loomisel ning saadi kasu positiivsete nõustamistulemuste või nõustamise tulemusena väljatoodud positiivsete aspektide tutvustamise läbi huvigruppidele. Väideti ka, et nõunik ise tutvustas erinevatele huvigruppidele nende kooli positiivseid kogemusi. Türk, et al. (2011) on väitnud, et

tähelepanuväärse teemana tõusetub kooli avatus ühiskonnale ja kooli tegevuste kajastamine meedias. Kuigi koolist kuvandi loomine ei ole sisehindamise nõustamise ülesanne, tajusid koolijuhid ka käesolevas uurimuses avalikkusele suunatud info võimalikku mõju ja selle olulisust. Türk, et al. (2011) väidavad ka, et erinevate huvigruppide näol saab kaasata ressursse kooliarendusse väljastpoolt ning tõhustada seeläbi ka sisehindamise protsessi. Käesolevas uurimistöös toodi välja nõunikupoolset abi huvigruppide kaasamisel, mis omakorda loob võimalusi ja võib motiveerida edaspidi sisehindamisse panustama.

Intervjueeritavad kirjeldasid kuidas ja mil määral nad tutvustavad või selgitavad kooli pidajale nõustamise tulemusi. Arvati, et kooli pidaja peab nõustamise tagasisidearuannet väga oluliseks. Toodi välja, et kohalikes omavalitsustes sageli puudub pädevus tagasisidearuande analüüsimiseks ja selles väljatoodu mõistmiseks. Väideti et kohalikule omavalitsusele pidi selgitama sisehindamise ja nõustamise eesmärgid ning sisehindamise tagasisidearuandes väljatoodut. Üks koolijuht väitis, et tunneb vajadust pidevalt kooli pidajale kooli tegevuste kohta selgitusi jagada. Kaks koolijuhti väitsid, et ei pidanud kohalikule omavalitsusele midagi tõestama.

Arusaamade muutuse tajumine peale nõustamiskogemust. Arusaamade muutust sisehindamisest peale saadud nõustamiskogemust kirjeldati erinevalt. Ühe koolijuhi väitel muututi sisehindamise suhtes skeptilisemaks, teise väitel jällegi skeptitsism sisehindamise ja sisehindamise nõustamise osas vähenes.

/.../ muutis mind nõustamise suhtes skeptilisemaks /.../ ma /.../ ennem lootsin rohkem, et see nõustajaga see kriitilise sõbra distantse hoidmine on lihtsam. (Marta)

Ühe koolijuhi väitel saadi sisehindamise nõustamise tulemusena kinnitust selle vajalikkuse osas ning ühe koolijuhi väitel oli ta sisehindamist ja sisehindamise nõustamist sellisena nagu see toimib, kogu aeg pooldanud. Ühe koolijuhi väitel vähenes tema usk sellesse, et nõustaja suudab koolis sisuliselt midagi muuta.

Vale vist oleks öelda, et poleks vajalik. /.../ Ma ei oska seda nurka näha mida see nõustaja peaks meil siin tegema. Mis koha pealt ta peaks nõustama või kes see nõustaja peaks olema? (Ivo)

Üks koolijuht ütles, et ei pidanud nõustamist selliselt nagu see on Eestis korraldatud vajalikuks enne, ega ka peale saadud nõustamiskogemust. Üks koolijuht väitis ka, et hakkama saaks nõustamiseta. Üks intervjueeritav väitis, et peale sisehindamise nõustamist suhtub ta sisehindamisse rahulikumalt ja tunneb end sisehindamise osas enesekindlamalt ning peab sisehindamist töö loomulikuks osaks ning töö parendamise võimaluseks.

3.3.4. Edasised plaanid välise abi kaasamise osas.

Arusaamade muutusi nõustamise osas peegeldab ka koolijuhtide kirjeldus plaanidest välise abi kaasamise osas edaspidi. Välise abi kaasamise osas esines erinevaid arvamusi ja nimetati erinevaid tingimusi millisel juhul välist abi edaspidi kaasataks. Edasisi plaane välise abi kaasamise osas kirjeldati järgmiselt: abi väljastpoolt tuleb kaasata, kõrvaltseisja pilk on vajalik, aegajalt on nõustamine vajalik, on vajalik, et väljastpoolt kooli keegi avaldaks kooli tegevuste eesmärgipärasuse kohta arvamust. Öeldi ka, et oleks hea kui edaspidi saaks arutleda kellegagi väljastpoolt kooli arengu ja sisehindamise üle. Kolm koolijuhti väitsid, et nad kasutaksid nõustamist ka edaspidi, kusjuures ühel neist ei olnud enese hinnangul väga positiivne kogemus. Üks koolijuhtidest, kes väitis, et kasutaks nõustamist ka edaspidi, teeks seda vaid juhul kui peab sisehindamist tegema. Üks koolijuht väitis, et kaasaks nõustaja sisehindamisse veel, kuid mõne aasta pärast. Ühelt poolt arvati, et sisehindamise nõustamine peaks olema doteeritud riigi poolt ja teisest küljest oli nõus ise nõustamisteenuse eest tasuma. Kolm koolijuhti väitsid, et nõustajat peaks saama ise valida. Väideti, et eelistaks sama nõustajat, kuid öeldi ka, et ei peaks olema sama või ei soovitud, et oleks sama. Teised ei eelistanud sama nõustajat või ei osanud nad hetkel seisukohta võtta. Üks koolijuht väitis, et ta kaasaks sisehindamise nõustaja vaid tingimusel, et enne oldaks kokku lepitud nõustamise tulemusena saadavates väljundites. Ta väitis ka, et nõustamisest peaks olema konkreetne kasu.

Kui nõustamisest saadud kogemuste kirjeldusi analüüsisid jõuti eelnevalt järeldusele, et positiivne nõustamise kogemus ei ole määrav arvamuse osas nõustamise vajalikkusest ja soovist kasutada nõustamist edaspidi, siis eelnevalt leidis ka kinnitust, et nõustamisest saadud negatiivne kogemus ei kindlusta, et nõustamist edaspidi ei kasutataks.

Kaks koolijuhti väitsid, et välise abi kaasamisest olulisem on kaasata koolis töötavad pedagoogid. Toodi välja, et pedagoogid oma ala eksperdid, kellelt saab alati nõu küsida. Üks koolijuht tõi välja positiivseid kogemusi oma kooli pedagooge kaasates. Samuti lisas intervjuueeritav, et õpetajate tegevustest saab ka tagasisidet sisehindamiseks nende tööd pidevalt jälgides.

/.../ kui ma mingi süsteemi loon, siis olen küsinud oma õpetajate käest. Nad on olnud aastaid minuga tööl. Nad on spetsialistid. Ja ma küsin neilt kas nad saavad aru mida ma mõtlen. Pigem on need eksperdid mu oma pedagoogid. Tugevad pedagoogid, kes on seal koolis sees. (Rita)

Oma kogemustele tuginedes väitsid kaks koolijuhti, et nemad eelistaksid pigem välishindamist (mõeldes selle alla inspekteerimist). Oluline on märkida, et rääkides nõustamisest ja inspekteerimisest kasutasid koolijuhid mõistet välishindaja erinevalt. Oli koolijuhte, kes arvasid, et nõuniku tegevus on üks välishindamise võimalus ja oli koolijuhte, kelle arvates nõunik on osaleja sisehindamises ning välishindajaks on inspektor. Üks koolijuht arvas, et enne inspekteerimist panustatakse rohkem ning seetõttu on inspekteerimine kasulikum kui sisehindamise nõustamine. Üks koolijuht väitis, et kuna inspekteerimine on nagunii, ei näe ta vajadust sisehindamise nõustamiseks. Teemaatilise riikliku järelevalve uuringus, kus oli valimis 462 õppeasutust, uuriti muuhulgas milliseid hindamisviise õppeasutuste juhid oluliseks peavad. Leiti, et teistest olulisemaks peetakse sisehindamist (Reino, Mõtsmees, 2012). Kompleksse järelevalve olulisust hinnati kõige madalamalt. Sisehindamise nõustamist ja teemaatilist järelevalvet peeti olulisemaks kui kompleksset järelevalvet kuid vähemoluliseks sisehindamisest. Sisehindamise nõustamise ja teemaatilise järelevalve olulisuse osas ei olnud olulisi erinevusi. Küsiti ka kuivõrd aitab läbiviidud järelevalve kaasa õppeasutuse sisehindamise läbiviimisele. Arvati, et järelevalve pigem aitab kaasa ka sisehindamisele. (Reino, Mõtsmees, 2012). Ka käesolevas uurimuses väljendasid mõned koolijuhid usaldust järelevalve vastu.

3.4. Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus

Lõputöö tulemused ei ole üldistatavad ning annavad ülevaate uurimuses osalenud koolijuhtide arusaamadest sisehindamise nõustamisest ja sisehindamisest nõustamise kontekstis. Töö omab praktilist väärtust nii uurijale kui sisehindamise nõustamise korraldajatele või vastava teema uurijaile, kuna avab koolijuhtide erinevaid arusaamu sisehindamisest ja nõustamisest. Käesolev lõputöö aitab mõista millised on koolijuhtide arusaamad sisehindamisest ja sisehindamise nõustamisest, millised on nende arusaamad sisehindamise nõuniku tegevusest ning kuidas nad tajuvad seda kuidas saadud nõustamiskogemus on mõjutanud nende arusaamu sisehindamisest ja nõustamisest. Käesoleva lõputöö tulemusi saab kasutada edaspidi uurimustes, mis käsitlevad sisehindamist ja sisehindamise nõustamist.

Kokkuvõte

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada Eesti üldhariduskoolide koolijuhtide arusaamad sisehindamise nõustamise olulisusest ja ootused nõustamisele. Töö teoreetilise osas anti ülevaade teema päevakajalistest teoreetilistest käsitlustest. Eesmärgi täitmiseks püstitati uurimisküsimused, viidi läbi kvalitatiivne uurimus ja analüüsiti tulemusi. Uurimuse läbiviimiseks intervjueriti kuut Eesti üldhariduskooli juhti, kellel oli sisehindamise ja sisehindamise nõustamise ning nende tulemuste rakendamise kogemus. Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuude abil. Kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi.

Uurimuse tulemused näitavad, et Eesti koolijuhtide arusaamad sisehindamise nõustamisest ja sisehindamisest on väga erinevad. Arusaamade kirjeldamisel ootuste osas oli koolijuhte, kes teadvustasid ootusi, kui ka neid, kes väitsid, et ei osanud midagi oodata. Ootuste osas olid arusaamad varieeruvad: märgiti, et nõustamisest loodeti sisehindamises tuge, loodeti saada uut teadmist, et eesmärgiks oli saada kohustus täidetud, et oodati mõistmist ja heakskiitu seni tehtule ning saada positiivset tagasisidet. Ootusi sisehindamise nõustamisele saab liigitada põhimõtteliselt kolme gruppi: kirjeldati positiivseid ootusi, väljendati teadmatust ootuste osas ning kirjeldati erinevaid hirme. Kusjuures mõned intervjueritavatest, kes kirjeldasid ootuste osas hirme, kirjeldasid ka positiivseid ootusi nõustamise osas. Tajuti, et positiivsed ootused realiseerusid enam ja hirmud vähem kui oodati. Koolijuhid ei tajunud ootusi ainult sisehindamise nõustamise eesmärkidest lähtuvalt vaid kirjeldasid sageli ka ootusi oma vajadustest või hirmudest lähtuvalt. Seega võib nimetatud konflikt ootuste osas sisehindamise nõustamisele mõjutada nõustamise tulemuslikkust, mis omakorda võib mõjutada seda kuidas koolijuhid nõuniku tegevust tajuvad, millise kogemuse nad saavad ning kui vajalikuks nad edaspidi nõustamist peavad. Üheks arusaamade erinevuse põhjuseks võib olla koolijuhtide ja nõunike teadmiste ja teadlikkuse erinevus.

Saadud tagasisidearuande osas väljendati nii rahulolu kui ka pettumust. Koolijuhid, kes väljendasid rohkem positiivseid ootusi, kirjeldasid ka rohkem saadud kasu. Koolijuhid kirjeldasid ootuste realiseerumist kasu saamise osas õppeasutusest lähtuvalt, kuid tajuti ka kuidas ootused realiseerusid enda professionaalsuse tõstmisest lähtuvalt. Kui võrrelda koolijuhtide poolt tajutud saadud kasu nõustamise eesmärkidega, nimetati saadud kasuna enamat kui võiks eeldada sisehindamise nõustamisele seatud eesmärkide põhjal.

Väideti, et nõustamise tulemusi sai kasutada koolist positiivse kuvandi loomisel ning saadi kasu positiivsete nõustamistulemuste või nõustamise tulemusena väljatoodud

positiivsete aspektide tutvustamise läbi huvigruppidele. Väideti ka, et nõunik ise tutvustas erinevatele huvigruppidele nende kooli positiivseid kogemusi.

Intervjueeritavad kirjeldasid kuidas ja mil määral nad tutvustavad või selgitavad kooli pidajale nõustamise tulemusi. Arvati, et kooli pidaja peab nõustamise tagasisidearuannet väga oluliseks. Toodi välja, et kohalikes omavalitsustes sageli puudub pädevus tagasisidearuande analüüsimiseks ja selles väljatoodu mõistmiseks. Väideti et kohalikule omavalitsusele pidi selgitama sisehindamise ja nõustamise eesmärgid ning sisehindamise tagasisidearuandes väljatoodut. Samas väideti ka, et ei pidanud kohalikule omavalitsusele midagi tõestama.

Tajuti muutusi, mis tehti nõustamise tulemusena sisehindamise protsessi täiendamiseks, aruande täiendamiseks ja enda professionaalsuse tõstmiseks. Samas ei saa väita, et ellurakendatud muutusi seostati sisehindamise nõustamisega kõigi intervjueeritavate poolt. Ühtki positiivset muutust ei kirjeldanud näiteks üks koolijuht.

Käesolevas uurimuses kirjeldati kogemusi, mis kinnitavad väidet, et alguses peab tegema tugevaid jõupingutusi, et suurendada inimeste pädevust ja tegutsemisindu. Koolijuhid, kes olid positiivsete ootustega nõustamise osas, kirjeldasid rohkem ja selgemalt oma panust nõustamisprotsessi. Samuti tajusid nad tulemuslikuks nõustamiseks oma panuse andmise olulisust paremini kui need koolijuhid, kel ei olnud positiivseid ootusi nõustamise suhtes.

Käesolev uurimus kinnitab väidet, et asutustes, kus ollakse sisehindamisest teadlikumalt ja sisehindamise suhtes positiivsemalt meelestatud, ollakse suurema tõenäosusega valmis oma tööd analüüsima ning soovitakse saada paremaid tulemusi. Ka käesolevas uuringus tõid intervjueeritavad välja, et tulemusliku sisehindamise eelduseks on panustamine asutusesiseselt.

Kokkuvõtteks nõuniku eesmärkidest arusaamise kohta võib väita, et tajuti eesmärkidest ühtmoodi arusaamist, erinevusi arusaamade osas ja nõuniku eesmärkidest mitteamusaamist. Kui eesmärkidest erineval arusaamisel tajuti konflikti, siis eesmärkidest mitteamusaamisel konflikti nõunikuga ei tajutud.

Tajuti nõuniku tegevust nõuandjana, soovitude andjana, dokumentide kontrollijana, inspekteerijana. Kui võrrelda nõuniku tegevust sisehindamise nõustamise eesmärkidega ja sellega mida nõunik peaks tegema, siis heideti nõunikele põhiliselt ette ebapiisavat süvenemist kooli tegemistesse, liigset tähelepanu pööramist dokumentatsioonile ja käitumist kontrollijana. Positiivse poole pealt aga leiti, et nõunik täitis eesmärgipärast kriitilise sõbra rolli.

Koolijuhid kirjeldasid nõuniku tegevust laiemalt kui nad seda tajusid. Nõuniku tegevust koolis tajuti põhimõtteliselt kolme etapina: kirjeldati nõuniku tegevusi enne kooli

külastamist, tegevusi kooli külastamise ajal ja tegevusi peale kooli külastamist. Käesolev uurimus kinnitas väidet, et uuritavad tajusid nõuniku tegevust laiemalt kui seda võiks eeldada sisehindamise nõustamise eesmärgi aluseks võttes.

Koolijuhtid kirjeldasid intervjuude käigus oma arusaamu sellest kuidas nõunik nendega suhtles ja milliseid nõuniku omadusi nad oluliseks peavad. Käesolevas uurimustöös tuli välja, et koostöö tegemist piiravaks osutusid nõuniku ja nõustatava suhtlemisprobleemid ning intervjuueeritava arvates nõuniku suhtumisviis. Kusjuures tuleb märkida, et ka sel juhul kui intervjuueeritav ei kirjeldanud hirme ega eelarvamusi nõustamise ees vaid oli pigem positiivsete ootustega. Piiravaks osutusid ka eelarvamused ja kahtlused nõuniku pädevuses.

Käesolevas uurimistöös tajusid uuritavad sisehindamise nõuniku suhtumise ja pädevuse olulisust, kuid erinevalt varasemast uurimusest olid arusaamad nõunike oskuste tasemest erinevad. Näiteks oli eriarvamusi nõustaja pädevuse, kogemuste osas, suhtlemisoskuste osas.

Käesolevas uurimistöös toodi välja nii positiivseid kui negatiivseid kogemusi, kusjuures see ei tähendanud, et kogu nõustamisprotsessi osas oli kogemus positiivne või negatiivne, vaid see võis olla nii ainult osades aspektides.

Koolijuhtide arusaamad strateegilise planeerimise olulisusest ja sisehindamise rollist juhtimispõhimõtete rakendamisel on erinevad. Oli intervjuueeritavaid, kes tajusid sisehindamise rolli ja sisehindamissüsteemi terviklikkust, kuid oli ka intervjuueeritavaid, kes ei tajunud sisehindamissüsteemi terviklikkust ja rolli juhtimisel.

Asjaolu, et nõunike tagasisidearuannetes on erinevaid sisehindamise valdkondi käsitletud ebaproportsionaalselt, sisaldades üle poole ettepanekutest strateegilise juhtimise ja eestvedamise valdkonnas, võib olla üheks rahulolematuse põhjuseks nõutamisega. Nõuniku terviklikum analüüs õppeasutuse erinevate valdkondade lõikes võib vastata rohkem koolijuhtide ootustele, kuna hõlmab enamaid valdkondi, mis võib omakorda mõjutada positiivses suunas koolijuhtide nõustamise vajalikkuse tajumist. Jällegi võib välja tuua konflikti koolijuhtide ootustega, mis võib avaldada mõju koolijuhtide rahulolule nõustamisega ning mõjutada nende arusaama sellest kui vajalikuks nad edaspidi nõustamist peavad.

Käesolevas uurimuses tajuti, et koolides rakendatakse pideva parendamise põhimõtteid, kuid väljendati ka ebakindlust ja erinevaid arusaamu selles osas mil määral ollakse nende põhimõtetega kursis.

Ühest küljest arvati, et, nõuniku kaasamine sisehindamisse on vajalik ja teisest küljest jällegi, et see ei ole vajalik.

Üks koolijuht väitis, et kui oleks võimalik, siis jätaks nõustamise ära, olenemata sellest, et enese väitel oli tal positiivne kogemus nõustamisest. Oli koolijuhte, kes väga toetasid sisehindamise nõustamist kui ka neid kes seda üldse oluliseks ei pidanud. Uurimuses tajuti ka huvigruppide kaasamise olulisust sisehindamisel.

Koolijuhid, kes tajusid nõustamisest saadud kasu, pidasid ka nõustamist olulisemaks. Kusjuures võib antud uuringu tulemuste põhjal väita, et intervjueeritavate kirjelduste põhjal nõustamisest ei saa välja tuua seoseid ootuste realiseerumise ja nõustamise vajalikkuse tajumisega.

Kui varasemates uuringutes on öeldud, et väga oluliseks peetakse sisehindamise protsessi toetamisel nõuniku rolli, siis käesoleva uurimustöö tulemuste põhjal seda öelda ei saa. Pigem tuuakse välja eri vaatekohti selles osas kuidas tajuti vastavalt ootustele nõuniku kaasamise olulisust.

Tuginedes saadud kogemusele nõustamise osas toodi välja kõrgemaid ootusi nõuniku pädevusele, mõistmisele ja olukorraga kursisolekule peale saadud nõustamiskogemust. Väideti, et enne nõustamist peaksid olema koolijuhil selged ootused nõustamise osas ning see aitab kaasa sisukamaks koostööks ja tulemuslikumaks nõustamiseks. Intervjueeritavad tõid välja sisuliste arutelude olulisust, ning võib oletada, et oodati nõuniku abi nõustamise käigus saadu ellurakendamisel.

Kuigi koolist kuvandi loomine ei ole sisehindamise nõustamise ülesanne, tajusid koolijuhid ka käesolevas uurimuses avalikkusele suunatud info võimalikku mõju ja selle olulisust.

Arusaamade muutust sisehindamisest peale saadud nõustamiskogemust kirjeldati erinevalt. Ühe koolijuhi väitel muututi sisehindamise suhtes skeptilisemaks, teise väitel jällegi skeptitsism sisehindamise ja sisehindamise nõustamise osas vähenes. Väljendati ka usaldust järelevalve vastu.

Kui nõustamisest saadud kogemuste kirjeldusi analüüsides jõuti eelnevalt järeldusele, et positiivne nõustamise kogemus ei ole määrav arvamuse osas nõustamise vajalikkusest ja soovist kasutada nõustamist edaspidi, siis leidis ka kinnitust, et nõustamisest saadud negatiivne kogemus ei kindlusta, et nõustamist edaspidi ei kasutataks.

Summary

The goal of the Master's Thesis was to find out the understandings of school leaders of Estonian comprehensive schools about the importance of internal evaluation and the expectations towards the counselling. In the theoretical part of the work an overview was given about the topical theoretical approaches of the theme. In order to fulfil the goal, research questions were raised, a qualitative research was conducted and the results were analysed. For conducting the research six leaders of Estonian comprehensive schools who had experienced internal evaluation and internal evaluation counselling and the results' implementation were interviewed. The data were collected by using semi-structured interviews. Qualitative inductive content analysis was used.

The research results show that the understandings of Estonian school leaders about the internal evaluation counselling and the internal evaluation are very different. The expectations towards the internal evaluation counselling can principally be divided into three groups: positive expectations were described, uncertainty about the expectations was expressed and different fears were described. Whereby some of the interviewees who described fears about the expectations, they also described positive expectations. It was perceived that the positive expectations realized more often and the fears less often than expected. The school leaders did not perceive expectations only on the basis of the goals of the internal evaluation counselling but also often described expectations originating from their needs and fears. Thus, the mentioned conflict in the expectations towards the internal evaluation counselling can impact the counselling effectiveness which can also impact the way the school leaders perceive the activity of the counsellor, the experience they get and how important they will find the counselling in the future.

About the received feedback reports both satisfaction and disappointment were expressed. The school leaders who expressed more positive expectations also described more received benefits.

The school leaders described the realisation of expectations towards the receivable benefits on the basis of the school but it was also perceived how the expectations realised by improving their professionalism. When the benefits perceived by the school leaders are compared to the counselling goals the mentioned benefits were broader than one could expect from the internal evaluation counselling on the basis of its goals.

Changes made for improving the internal evaluation process, for improving the report and for raising one's own professionalism as the result of the counselling were perceived. But

it cannot be stated that all the interviewees associated the implemented changes with internal evaluation counselling. For example one school leader did not describe any positive changes at all.

School leaders who had positive expectations towards the counselling described more and more clearly their own contribution to the counselling process. They also perceived the importance of their own contribution for effective counselling in a better way than the school leaders who had no positive expectations towards the counselling.

The present research affirms the statement that in organisations more aware of and more positive about the internal evaluation people are more likely ready to analyse their work and they want to achieve better results. Also in the present research the interviewees pointed out that the presumption of effective internal evaluation is the intra-organisational contribution.

Altogether one can state about understanding the goals of the counsellors that the parties perceived that they understood the goals in the same way, there were differences in understandings and some interviewees did not understand the goals of the counsellors. The counsellor was perceived as a counsellor, an advisor, a document controller, an inspector. When the activity of the counsellor was compared to the counselling goals and to things a counsellor should do the main reproaches to the counsellors were the insufficient delving, excessive attention to the documentation and acting as a controller. From the positive side it was found that the counsellor played the part of a purposeful critical friend.

The school leaders did not perceive the counsellor's activity as differently as they described it. The counsellor's activity in the school was in principle perceived in three steps: counsellor's activities before visiting the school, during the school visit and after visiting the school were described. The present research affirmed the statement that the examinees perceived the counsellor's activity more broadly as one could presume on the basis of the goals of internal evaluation counselling.

During the interviews the school leaders described their opinions about the way the counsellor communicated with them and which characteristics of a counsellor are important. The present research showed that the collaboration was restricted by communicational problems between the counsellor and the counselee and on the opinion of the interviewee also by the attitude of the counsellor. Whereby it is important to note that it was so even when the interviewee did not describe fears or prejudices about the counselling, but had rather positive expectations. Prejudices and doubts about the counsellor's competence also restricted the collaboration.

In the present research the examinees perceived the importance of the attitude and the competence of an internal evaluation counsellor but unlike the previous studies the understandings about the counsellors' skill level were different. For example there were different opinions about the competence, the experience, the communication skills of the counsellor.

In the present research both positive and negative experience were brought out; whereby it did not mean that the experience of the whole counselling process was perceived as positive or negative, but it could be so only in some aspects.

The school leaders' understandings about the importance of strategic planning and the part of internal evaluation by implementing administrative principles were different. There were interviewees who perceived the integrity of the role of internal evaluation and of the internal evaluation system, but there also were interviewees who did not perceive the integrity and the role of the internal evaluation system in managing a school.

The circumstance that the different spheres of internal evaluations are covered disproportionately in counsellors' feedback reports where more than half of the suggestions are made about strategic management and leadership can be one reason for dissatisfaction with the counselling. The more integral analysis of the counsellor in different spheres of the educational institution can meet the school leaders' expectations in a better way and it could respectively influence the opinion of the school leaders about the necessity of counselling in a positive direction.

In the present research it was perceived that the principles of continuous improvement are implemented in schools, but also uncertainty and different opinions about knowing the principles were expressed.

From one side it was found that involving a counsellor in the internal evaluation is necessary, but from the other side it was found not necessary. There were school leaders who really supported the internal evaluation counselling but there were also school leaders who did not find it important. In the research it was also perceived that it is important to involve interest groups in internal evaluation.

The school leaders who perceived the counselling benefits also found that counselling was important. Whereby the results of the present research did not show that the perception of counselling's importance would depend on the realisation of the expectations towards the counselling.

When previous researches state that the part of the counsellor was found to be very important in supporting the internal evaluation process, it cannot be confirmed on the basis of

the results of the present research. Rather different points of view are brought out about the way how the importance of involving a counsellor was perceived in accordance with the expectations.

Resting on the received counselling experience higher expectations towards the competence, the understanding and the situation knowledge were brought out after acquired counselling knowledge. It was claimed that the school leader should have clear expectations towards the counselling before the actual counselling as it helps to achieve a more meaningful collaboration and a more effective counselling. The interviewees pointed out the importance of substantial discussions and it can be assumed that counsellor's help was expected in implementing the counselling results.

Although creating an image of the school is not a task of the internal evaluation counselling the school leaders perceived the possible impact of information meant for publicity and its importance in the present research as well.

The change in understandings about the internal evaluation was described differently after acquired counselling experience. One school leader stated that one became more sceptical about the internal evaluation; the other stated that the scepticism about the internal evaluation and the internal evaluation counselling decreased.

During the analysis of the descriptions of acquired counselling experiences it was stated earlier that the positive counselling experience is not determining about the opinion about the necessity of counselling and the wish to use counselling in the future, it was also affirmed that a negative counselling experience does not insure that counselling will not be used in the future.

Autorluse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrekselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Tänusõnad

Autor tänab käesoleva uurimistöö valmimisele kaasaaitamise eest Liina Leppa.

KASUTATUD KIRJANDUS

Baker, P., Curtis D., Benenson, W. (1991). *Collaborative opportunities to build better schools*. Bloomington IL: Illinois Association for Supervision and Curriculum Development.

Barber M., Mourshed, M., McKinsey, & Kompanii (2007). Kuidas maailma tulemuslikumad haridussüsteemid on jõudnud tippu. OECD.

Davies, B., Ellison, L., Bowring-Carr, C. (2005). *School Leadership in the 21st Century*. Oxon: RoutledgeFalmer.

Eesti õigekeelsussõnaraamat ÕS 2013. (2013). Eesti Keele Sihtasutus. Tallinn.

Eisenschmidt, E., Aro, V., Kitsing, M., Punga, A., Salumaa, T., Tereping, M., Tiisvelt, L., Õun, T. (2011). *Isehindamine. Õppe- ja kasvatustegevuse analüüsimine ning hindamine*. Tallinn: AS Atlex.

Fullan, M. (2006). *Uudne arusaam haridusmuutustest*. Tartu: AS Atlex.

Grossfeldt, M. (2008). *Sisehindamine Haapsalu Wiedemanni Gümnaasiumi näitel*. Publitseerimata diplomitöö. Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia.

Heidmets, M. (2013). Hariduse Kvaliteet. *Haridusleksikon*. Mikser, R., (toim.). (lk 78-81). Eesti Keele Sihtasutus.

Hirv, J. (2008). *Sisehindamise areng Tallinna 21. koolis*. Publitseerimata magistratöö. Tartu Ülikool.

Kahre, T. (2001). *Kvaliteedijuhtimise printsiipide rakenduvus Eesti koolide hindamises*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Kitsing, M. (2011). Ülevaade õppeasutuste sisehindamisest ja nõustamisest. *Ülevaade Eesti haridussüsteemi välishindamisest 2010/2011. õppeaastal*. Voolaid, H. (toim) (lk 46-53, lk 114). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Kitsing, M. (2012). *PISA – kasuta võimalust targalt tegutseda*. Haridus- ja Teadusministeerium. Välishindamisosakond.

Kitsing, M. (2012). Ülevaade õppeasutuste sisehindamisest ja nõustamisest. *Ülevaade Eesti haridussüsteemi välishindamisest 2010/2011. õppeaastal* Voolaid, H. (Toim). (lk 38-43) Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. Välishindamisosakond.

Kitsing, M. (2013). Ülevaade õppeasutuste sisehindamisest ja nõustamisest. Voolaid, H. (Toim), *Ülevaade Eesti haridussüsteemi välishindamisest 2012/2013. õppeaastal* (lk 36-38). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. Välishindamisosakond.

Kitsing, M. (s.a.). *Tagasiside koolide ja koolieelsete lasteasutuste sisehindamise nõustamisele*. URL (05.2014) : <http://www.hm.ee/index.php?045135>.

Kitsing, M. (s.a.). *Tagasiside koolide ja koolieelsete lasteasutuste sisehindamise nõustamisele*. URL (04.2014): <http://www.hm.ee/index.php?045135>.

Kooli ja koolieelse lasteasutuse nõustamise tingimused ja kord sisehindamise küsimustes (2006). RTL 2006, 63, 1137. URL (11.2012): <https://www.riigiteataja.ee/akt/1056208>.

Kooli ja koolieelse lasteasutuse nõustamise tingimused ja kord sisehindamise küsimustes (2009). RTL 2009, 67, 986. nr 62. URL (05.2012): <https://www.riigiteataja.ee/akt/13213220>.

Kooli ja koolieelse lasteasutuse nõustamise tingimused ja kord sisehindamise küsimustes (2010). RTL 2009, 67, 986. URL (05.2014): <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351857>.

Kooli ja koolieelse lasteasutuse nõustamise tingimused ja kord sisehindamise küsimustes (2011). RT I, 17.03.2011, 32. URL (05.2014): <https://www.riigiteataja.ee/akt/117032011032>

Kooli õppenõukogu pädevus ja tegutsemise kord (2007). RTL 2008, 2, 13. URL (05.2014): <https://www.riigiteataja.ee/akt/12900910>.

Kooli õppenõukogu ülesanded ja töökord (2010). RT I 2010, 60, 409. URL (05.2014): <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351105>.

Koolieelse lasteasutuse nõustamise tingimused ja kord sisehindamise küsimustes (2013). RTI, 03.09.2013, 22. URL (03.2014): <https://www.riigiteataja.ee/akt/103092013022>.

Koolieelsete lasteasutuste, põhikoolide, gümnaasiumide ja kutseõppeasutuste tegevusnäitajad (2010). RT I 2010, 60, 412. URL (11.2012): <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351594>.

Koolijuhtimise heade kavatsuste lepe (2013). URL (05.2014): <http://www.hm.ee/index.php?0513397>.

Kose, A. (2012). *Sisehindamise rakendumine kutseõppeasutustes*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Kvale, S., Brinkmann, S. (2009) *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Los Angeles: Sage

Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.

Lauer, R. (2008). *Kooli ja õpetaja enesehindamine ning selle mõju õpetaja arengule*. Publitseerimata bakalaureusetöö, haridusteaduse õppekava. Tartu Ülikool.

Lukka, M. (2013). *Tulevaste keemiaõpetajate arusaamad õpetamisest ja uurimuslikust õppest ning valmisolek uurimusliku õppe rakendamiseks keemia tunnis*. Publitseerimata bakalaureusetöö. URL (04.2014): <http://dspace.utlib.ee/dspace/handle/10062/31400>.

McLellan, E., MacQueen, K. M., & Neidig, J. L. (2003). Beyond the Qualitative Interview: Data Preparation and Transcription. *Field methods*, 15(1), (lk 63–84).

Mlakar, J., Moos, L., Muijs, D., Bolhöfer, J., Jansohn, I., Meyer, W. (Koost). (2011). *Leadership in Education*. A European Qualification Network for Effective School Leadership. NLQ Hildesheim: Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung.

Mõttus, A. (2007, 19. okt). Kohtusid esimesed julged sisehindajad. *Õpetajate Leht*, lk 3.

Nikkanen, P., Lyytinen, H. (2005). *Õppiv kool ja enesehindamine*. Jyväskylä Ülikool. Haridusteaduse õppetool: El Paradiso.

OECD (2010). PISA 2009 Results: *What Makes a School Successful?* Resources, Policies and Practices (2010). OECD.

Parve, R. (2011). *Sisehindamine ja lasteaed kui õppiv organisatsioon Senge viie distsipliini alusel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Peetso, A. (2008, 8. veebr). Nõuniku koolitus – hea õppimisvõimalus. *Õpetajate Leht*, lk 7.

Peterson, K. (2008, 8. veebr). HTM-i välishindamisosakond jälgib sisehindamise rakendamist koolides. *Õpetajate Leht*, lk 7.

Pettai, M. (2008). Õppeasutuse sisehindamise nõustamisprotsessi kirjeldus. Kitsing, M. (Toim.) *Õppeasutuse sisehindamine. Haridus- ja Teadusministeeriumi ja ESFi pilootprojekti „Koolikatsuja 2006+” raames valminud materjalid õppeasutuse sisehindamise toetamiseks*. (lk 74-80). Tartu.

Pettai, M. (2008b). Sisehindamise nõustamise kokkuvõte. *Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2007/2008. õppeaastal*. Kitsing, M. (toim.). (lk 76-82). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, välishindamisosakond.

Pettai, M. (s.a.). *Sisehindamise rakendamisest haridusasutustes. Abiks juhile*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

Pettai, M., Lilleste, S. (2009). Ülevaade õppeasutuste sisehindamisest ja nõustamisest. *Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2008/2009. õppeaastal*. Vooremäe, H. (toim.) (lk 58-65). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, välishindamisosakond.

Pont, B., Nusche, D., Moorman H. (2008). *Improving School Leadership: Volume 1: Policy and practice. OECD*. Eesti keeles (2009): H. Vooremäe (toim.). (lk 10-47). Koolijuhtimise täiustamine. 1. osa: poliitika ja praktika.

Pool, K. (2011). Üldhariduskoolide tulemuslikkuse kriteeriumid lapsevanemate vaatepunktist: magistritöö sotsiaalteaduse magistri kraadi taotlemiseks majandusteaduses. Tartu Ülikool.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (1993). RT I 1993, 63, 892. URL (04.2014): <https://www.riigiteataja.ee/akt/1048174>.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2006). RT I 1993, 63, 892. URL (04.2014): <https://www.riigiteataja.ee/akt/1048174>.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2009). RT I 1993, 63, 892. URL (04.2014): <https://www.riigiteataja.ee/akt/13202786>

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). RT I 2010, 41, 240. URL (02.2014): <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2013). RT I, 13.12.2013, 21. URL (04.2014): <https://www.riigiteataja.ee/akt/113122013021>.

Pärn, L. (2011). Enesehindamine haridusasutuses Pärnu koolide näitel. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Raam, A. (2004). *Õppeprotsessi sisehindamise süsteem Tartu Annemõisa Kooli näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Reino, A., Mötsmees P. (2012). *Temaatiline riiklik järelevalve õppeasutustes*. Uuringu tulemused. Tartu: OÜ Sinekuur.

Salumaa, T., Talvik, M. & Saarniit, A. (2007). Strateegiline juhtimine ja sisehindamine koolis. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.

Salumaa, T., Talvik, M. (2004). *Sisehindamine koolis*. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.

Senge, P. Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner, A. (2009). *Õppiv kool*. Tartu: AS Atlex.

Sisehindamise alane uuring. (2011). Lõppraport. OÜ Eesti Uuringukeskus. *Sisehindamise rakendamisest haridusasutustes: abiks juhile* (s.a.). Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus. Tallinn.

Sutrop, M., Valk, P., Velaum, K. (2009). *Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis*. Tartu Ülikooli eetikakeskus: AS Pakett.

Sutrop, M., Harro-Loit, H., Jung, N. (2013). Kooli väärtusarenduse hindamismudel – miks ja kuidas? Sutrop, M. (Koost), *Väärtuspõhine kool. Eesti ja maailma kogemus*. (lk 199-215). Tartu: AS Pakett.

Zarutskihh, T. (2010). *Kooli sisehindamise süsteemi arendamisest Balti riikide ja Ida-Virumaa vene koolide näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Türk, K., Haldma, T., Kukemelk, H., Ploom, K., Irs, R., Pukkonen, L. (2011). *Üldharidus- ja kutsekoolide tulemuslikkus ja seda mõjutavad tegurid*. (lk 26-44). Tartu Ülikool: Tartu ülikooli multimeediatallitus.

Vooremäe, H. (2008). Kasutatavaid mõisteid. Kitsing, M. (Toim.) *Õppeasutuse sisehindamine. Haridus- ja Teadusministeeriumi ja ESFi pilootprojekti „Koolikatsuja 2006+” raames valminud materjalid õppeasutuse sisehindamise toetamiseks*. (lk 92-102). Tartu.

Õppe kvaliteedi parendamine õppeasutuste sise ja õpitulemuste välishindamissüsteemi ning seadusloome arendamise kaudu (2008) . Haridus- ja teadusministri käskkiri 23.09.2008 nr 1125. URL (04.2014):
http://www.innove.ee/UserFiles/%C3%9Cldharidus/%C3%95kva/okva_lisa1_uus.pdf

Üldharidussüsteemi arengukava aastateks 2007-2013 perioodiks 2011-2013 (s.a). URL (04.2014): <http://www.hm.ee/index.php?03236>.

Lisa 1. Intervjuu küsimuste kava

I Millised on koolijuhtide ootused sisehindamise nõustamise osas?

Kirjelda palun ootusi mis Sul olid sisehindamise nõustamise osas.

- Mida ootasid nõustamiselt?
- Mida ootasid nõustajalt?
- Millises osas saite nõustamise tulemusena seda mida ootasite?
- Mille osas saite kinnituse; mida olete hakanud tegema teistmoodi või täiendavalt; millest olete loobunud?
- Mida sellist saite nõustamise tulemusena mida ei osanud oodata?
- Milliseid täiendavaid kulutusi sisehindamise nõustamine nõudis?
- Millist kahju sisehindamise nõustamine tekitas, kui tekitas?

II Millised on koolijuhtide hinnangul sisehindamise nõustaja eesmärgid?

1. Kirjelda palun millised olid Sinu arvates nõustaja eesmärgid?

- Mil määral nõustaja selgitas oma eesmäärke?
- Selgita kuidas Sa neist aru said?
- Mil määral Sinu ja nõustaja arusaam eesmärkidest ühtis?
- Kirjelda mis sulle meeldis või ei meeldinud selles kuidas nõustaja oma eesmäärke täitis?

III Kuidas nõustamise kogemus on muutnud arusaama sisehindamisest ja nõustamisest?

1. Kirjelda milliste ootustega peaks Sinu arvates kooli sisehindamise nõustamisse suhtuma?

- Kuidas peaks kool ise nõustamise edukusse panustama?
- Mil määral ja mis osas saadud kogemus on mõjutanud Sinu arusaama nõustamisest?
- Mil määral ja mis osas on saadud nõustamise kogemus mõjutanud Sinu arusaama sisehindamisest?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Maarika Niidumaa, sünnikuupäev: 23.08.1978,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

„Eesti üldhariduskoolide koolijuhtide arusaamad sisehindamisest ja sisehindamise nõustamisest sisehindamise kontekstis“,

mille juhendaja on Jüri Ginter ja kaasjuhendaja on Maie Kitsing,

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 19.05.2014

